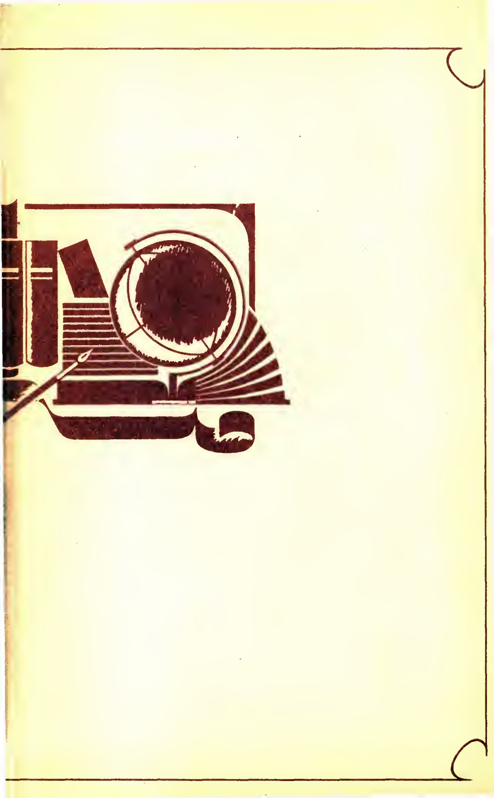
Искусство и школа







Искусство
и
школа

Книга для учителя

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1981

ББК 74.266
И86

Составитель А. К. ВАСИЛЕВСКИЙ

Рецензенты издания:

доктор философских наук Н. Л. ЛЕЙЗЕРОВ,
кандидат педагогических наук Р. М. РОГОВА

И86 **Искусство** и школа: Кн. для учителя/ Сост. А. К. Василевский. — М.: Просвещение, 1981 — 288 с.

Основная задача книги — помочь учителю использовать различные виды искусства для формирования у учащихся активной жизненной позиции и духовной культуры, творческого отношения к труду в любой сфере деятельности, развития самостоятельности мышления. Авторы статей на теоретическом и практическом материале решают важнейшую проблему включения эстетического воспитания в комплекс всей учебно-воспитательной работы, проблему межпредметных связей на уроках в школе. О роли искусства в жизни школы размышляют видные деятели советской культуры С. В. Михалков, С. А. Герасимов, Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский и ученые-педагоги. В книге содержится и наиболее интересный опыт работы передовых учителей.

И $\frac{60501-497}{103(03)-81}$ 208—80 4306012100

ББК 74.266
7

ОТ АВТОРОВ

Комплексный подход к коммунистическому воспитанию, диалектическое единство идейно-политического, трудового и нравственного воспитания — такова задача, поставленная перед советской школой решениями XXV съезда КПСС и постановлением ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы».

Эстетическое воспитание, в частности воспитание искусством,— неотъемлемая часть воспитания нравственного. Этика и эстетика неразрывны.

Для решения проблемы «искусство и школа» важно и другое — кардинальное требование постановления, требование того, «чтобы *знание* превращалось в *убеждение*, в руководство к действию, в активную жизненную позицию...»[1].

Убеждение, подлинно гражданская позиция юного человека формируются лишь тогда, когда они основаны не только на знании, но и на работе собственной мысли, когда они переплавлены в эмоцию, чувство, мораль. И искусство здесь играет важнейшую роль. Ведь, как отмечал великий русский писатель Л.Толстой, науки доказывают истину, а искусство «заражает» ею.

Искусство помогает растущему человеку постигать мир, дает пищу молодому уму, учит мыслить широко и нестандартно, приобщает к духовной культуре народа, воспитывая чувство патриотизма, пробуждает нравственную и гражданскую активность. И в результате способствует гармоническому развитию личности, необходимому для общества зрелого социализма.

Очень важен и еще один аспект проблемы «искусство и школа» — это отношение подрастающего поколения к труду как творчеству. Чтобы стать квалифицированным рабочим, инженером, специалистом любой профессии, духовная культура необходима так же, как и обладание специальными навы-

---

[1] Суслов М. А. Дело всей партии.— Правда, 1979. 17 окт.

ками и умениями. Социологические исследования, проводимые среди школьников, показали прямую зависимость между уровнем культуры и подготовки к труду, самостоятельностью мышления.

Перед советской школой на современном этапе стоит важнейшая задача — привести эстетическое воспитание и художественное образование в соответствие с потребностями развитого социалистического общества.

Идет сложнейший процесс совершенствования содержания и методов обучения в целом и в том числе предметов, изучающих искусство: литературы, музыки, изобразительного искусства.

Продолжается процесс «внедрения» искусства, в том числе таких его видов, как кино, телевидение, театр, в школьный урок с целью сделать его еще более эффективным.

Создаются предпосылки для усиления эстетического воспитания школьников на уроках естественно-математического и гуманитарного циклов. Комплексный подход к современному учебному процессу и означает, в частности, что эстетическое воспитание, воспитание искусством, непрерывно — оно должно осуществляться *всеми* учителями на *всех* занятиях *все* время.

Предлагаемая читателю книга представляет собой попытку объединить усилия передовых учителей, обладающих большим практическим опытом, ученых-педагогов и деятелей искусств — представителей творческих союзов в решении рассматриваемой проблемы — роль искусства в современной школе.

Читатель найдет в книге и живой рассказ «с урока» педагога-практика, и теоретическое и методическое осмысление проблемы «искусство и школа» учеными-педагогами, и размышления деятелей культуры о путях создания единой системы эстетического воспитания.

Книга подготовлена по инициативе Научного совета по проблемам эстетического воспитания при Президиуме АПН СССР и лаборатории по изучению комплексного воздействия искусств НИИ художественного воспитания.

Коллектив авторов выражает надежду, что их труд принесет определенную пользу всем педагогам, интересующимся проблемами эстетического воспитания в современной школе, а также широкой педагогической общественности.

С. Михалков,
Герой Социалистического Труда,
лауреат Ленинской
и Государственных премий,
действительный член АПН СССР

ВЫСОКИЙ ДОЛГ

Наши народные учителя уже сегодня воспитывают гражданина Союза Советских Республик XXI века. Этот гражданин пока еще учит таблицу умножения, а со временем к нему придут такие знания, о которых ныне и ученые не подозревают. Но и обогащенный неведомыми нам открытиями, этот гражданин следующего тысячелетия должен принести в новый век все духовные и нравственные ценности прошлого, завоеванные прогрессивным человечеством, ценности, которые были навеки провозглашены как незыблемые в Октябре 1917 года.

Обращаясь к юному поколению на международном детском празднике в «Артеке» 9 августа 1979 года, Генеральный секретарь ЦК КПСС, Председатель Президиума Верховного Совета СССР Л. И. Брежнев раскрыл, каким должен быть настоящий человек недалекого будущего:

«Что это значит — стать настоящим человеком?

Это значит — верно служить идеалам свободы и справедливости. Любить свою Родину, свой народ, уважать всех, кто трудится и хорошо трудится на благо общества. Быть нетерпимым к жестокости, злу, эксплуатации, ко всяким формам унижения человека.

Это значит — быть активным во всех проявлениях многообразной и сложной жизни, творчески и с внутренней убежденностью подходить к делу, как можно больше приносить пользы людям.

Это значит — быть честным, справедливым, верным в дружбе. Уважать человека, видеть в нем равного себе, на каком бы языке он ни говорил, какого бы цвета кожи ни был.

Это значит — уметь не только радоваться чудесам окружающего мира, но и видеть, как много предстоит сделать для того, чтобы жизнь стала лучше, мир — прочнее, люди —

счастливее. Мужественно преодолевать трудности, от которых не избавлено ни одно поколение»[1].

Мне особенно дорога и близка высказанная Леонидом Ильичом Брежневым мысль о том, что все начинается с детства, начало всему — учеба, овладение знаниями и культурой.

Многие научные и технические достижения со временем устаревают, утрачивают свое первоначальное значение. Им на смену приходят новые, более совершенные.

Что же касается вершин литературы и искусства, то они не стареют. Как Вчера и Сегодня, так в далеком Завтра «Евгений Онегин» останется «Евгением Онегиным», «Война и мир» — «Войной и миром», а «Тихий Дон» — «Тихим Доном». Точно также никакие технические феномены не отменяют даже и в самом отдаленном будущем благороднейшую фигуру народного учителя. Ибо ничто не может заменить его духовный контакт с Учеником, могучее нравственное воздействие воспитателя. Оно очень велико при овладении знаниями, но особенно велико при овладении духовной культурой.

Несколько лет тому назад Министерство высшего и среднего образования СССР во всех вузах сделало обязательным экзамен по русскому языку и литературе. Отрадно было узнать, что литература и язык были избавлены от того, прямо скажем, пренебрежительного отношения, которое установилось при приеме в некоторые вузы. Как-то само собой подразумевалось, что ученик не может быть семи пядей во лбу, и если уж он усвоил сложный курс современной физики, химии или математики, то грех требовать с него еще и начитанности в области художественной литературы.

И в этом четком разграничении знаний на необходимые и необязательные, на профилирующие и непрофилирующие упустили одну простую истину: о влиянии культуры — литературы и искусства, в частности, на становление личности, на формирование нравственного кодекса человека любой профессии.

Эти вопросы долгое время обсуждались на страницах «Литературной газеты». Мне запомнилась дискуссия, которую вела газета под рубрикой «Интеллигентность... на тройку», и многочисленные высказывания представителей технической интеллигенции: профессоров, преподавателей, встревоженных плохими знаниями своих выпускников в области литературы и языка.

Знание литературы и любовь к ней есть тот минимум, который определяет культуру человека. Недаром в большинстве писем, опубликованных в «ЛГ», звучала тревога по поводу воспитания специалистов, и не специалистов даже, а каких-то

[1] Правда, 1979, 10 авг.

середнячков от науки, не сумевших стать специалистами именно в силу того, что низкий уровень общей культуры сказался и на овладении ими своей непосредственной специальностью. А ведь настоящего ученого отличают прежде всего широкие горизонты мышления, обширные знания во всех областях культуры. Пример высокой интеллигентности показал нам хирург С. Юдин, написавший книгу с мастерством, которому и писатели могут позавидовать. А академик П. Капица и конструктор А. Яковлев? Разве не сочетают они талант ученого с огромным духовным богатством, и не потому ли являют они пример высокой интеллигентности, что потребность в духовном обогащении у них постоянна?

Высокая духовная культура отличает, конечно, не только ученых. Новаторы производства и сельского хозяйства, удостоенные Государственных премий, обладают духовным кругозором, без которого невозможен был бы их творческий труд. Перед нами — новый развивающийся тип интеллигентности, который тоже немыслим без постоянной потребности в духовном обогащении. Такую потребность эти люди сами воспитали в себе. Такую потребность мы должны воспитывать с детства, прежде всего в школе, у каждого ученика.

* *
*

Нравственное воздействие воспитателя, связь между учителем и учеником чрезвычайно важны в преподавании гуманитарных дисциплин и прежде всего, конечно, литературы. Для учителя-словесника эта связь всегда остается жизненно необходимой, кого бы он ни учил: Тимирязева или Менделеева, Зою Космодемьянскую или Аркадия Гайдара, Королева или Гагарина.

Чему же должен учить учитель? Разумеется, тому, что изложено в школьном учебнике. Но даже идеальный учебник литературы никогда не заменит саму литературу, являющуюся учебником жизни. Главная цель — научить ребят любить литературу, научить их творчески мечтать, беречь родную природу, уважать человеческое достоинство, прошлое и настоящее своего народа, гордиться делами отцов и дедов. Свято хранить социалистическое Отечество, умножать его завоевания, беззаветно отдавать свой труд, способность и силы претворению в жизнь высоких идеалов коммунизма. Именно это является целью и святым долгом советского педагога. Чтобы справиться с этой задачей, учителю даны могучие помощники, это проверенные временем учебники. Конечно, не все они совершенны, особенно по литературе, но среди них есть и такие, как учебник для средней школы «Обществоведение». Несомненно, что и его необходимо совершенствовать и дорабатывать, но важно и то, что он есть, есть что совершенство-

вать. Говоря об учебниках, я имею в виду все учебники по предметам гуманитарного цикла, ибо каждый из них что-то дает для изучения литературы и рассматривать их нужно во взаимодействии с литературой, учитывая, что каждый из них приносит усвоению литературы.

Кроме учебников, это советская многонациональная детская и юношеская литература, которую Генеральный секретарь ЦК КПСС, Председатель Президиума Верховного Совета СССР товарищ Леонид Ильич Брежнев назвал превосходной. Это и вся великая русская классическая литература — от древних былин и «Слово о полку Игореве» до небывалой по своему революционному пафосу советской литературы социалистического реализма, зарожденной М. Горьким и В. Маяковским и продолженной в замечательных произведениях нескольких поколений писателей, в том числе и тех, чей творческий путь начался сравнительно недавно. Это, наконец, прогрессивная классическая и современная зарубежная литература... Каждому из нас, разумеется, особенно близка советская литература. Она повествует о величайших революционных преобразованиях нашей Отчизны, страны, которая шесть десятилетий назад возникла, возвестив новую эру в истории человечества, а затем трудом и волей советского народа, мудростью и мужеством ленинской партии превратилась в символ могущества подлинной свободы и справедливости. Возможно ли без страсти, без волнения, без светлой гордости и чувства благодарности говорить с нашими школьниками о книгах, рассказывающих о наших испытаниях, победах и свершениях.

Особое место среди этих книг заняли сегодня воспоминания Леонида Ильича Брежнева «Малая земля», «Возрождение» и «Целина», за которые он удостоен Ленинской премии в области литературы и искусства. Для людей моего поколения они волнующее повествование о том, что мы пережили — они правдивые страницы нашей жизни. Но в школу пришло сегодня то поколение, которое знает войну и эпоху послевоенного восстановления нашей страны лишь по рассказам отцов, а то и дедов. Адресованные взрослому читателю, эти книги в руках учителя послужат и для подростка прекрасным уроком советского патриотизма, несгибаемого мужества и душевной щедрости, беззаветной верности ленинским идеалам, ленинским принципам жизни, ибо это подлинно партийная педагогика. Ведь те, кто сидят сегодня за партой, в недалеком будущем сами станут солдатами партии, организаторами сельского и промышленного производства, пополнят ряды нашего рабочего класса, нашего колхозного крестьянства, народной интеллигенции.

Книги товарища Л. И. Брежнева для них замечательная школа нравственных отношений между людьми в годы воен-

ных испытаний и в процессе коммунистического созидания. А между нравственностью и идеологией, как известно, самая прямая, нерасторжимая связь.

Наша литература не только воспевает то, что достойно подражания, она и воюет за это, обличая все то, что противоречит нашей коммунистической морали, советскому образу жизни, что тормозит развитие нового общества. Когда-то Максим Горький говорил о том, что эпоха повелительно требует от литератора участия в строительстве нового мира, в обороне страны, в борьбе против мещанина, который в любой момент может переползти в стан врагов, о том, что эпоха требует от литературы активного участия в классовых битвах. Современные советские прозаики и поэты, драматурги и сатирики, детские и юношеские писатели следуют совету великого пролетарского писателя.

Мне думается, многие недостатки в преподавании литературы проистекают из того, что некоторые учителя-словесники нередко выбирают только одно — учебник. Я слежу за дискуссиями о преподавании литературы в «Литераурной газете», в журнале «Детская литература», в «Учительской газете» и поддержал бы высказываемую в них мысль, что сейчас надо акцентировать внимание на литературе, как на искусстве. Это не значит, что я не уважаю литературоведение, что я считаю возможным обойтись без него. Я полагаю, что воспитательное воздействие, нравственная связь, которая должна быть между Учителем и Учеником, не могут установиться, если на уроках литературы присутствуют только факты о литературе.

Такая связь устанавливается, если возникает переживание, которое стремится вызвать писатель. Если факты о литературе способствуют пробуждению мыслей и чувств, заложенных в художественном произведении, они делают доброе дело. Я за то, чтобы в учебниках, и особенно на уроках, было всегда такое счастливое сочетание. Думаю, что это относится не только к урокам литературы, а ко всякому уроку, на котором происходит встреча юного человека с искусством.

Когда узнаешь, что лишь весьма незначительная часть выпусков московских (!) школ знакома с литературными музеями столицы,что мало кто из выпускников умеет грамотно пользоваться библиотекой, что произведения Льва Толстого и Александра Пушкина читаются порой лишь тогда, когда их «проходят по программе», когда узнаешь все это, становится грустно. И обидно, что небывалые возможности культурного развития, созданные в нашей стране, используются школой далеко не в полную меру.

Определять работу школы должна установка на формирование и воспитание культурного человека, требовательного читателя, испытывающего потребность в чтении и наслаж-

дении им. Школа должна воспитывать человека, умеющего верно понять, оценить художественное произведение.

Я не противопоставляю знания о литературе любви к ней. Потребность читать художественную литературу в ее вершинных образцах формируется на основе определенного уровня знаний. Но духовная зрелость невозможна без достаточного художественного кругозора, без хорошего эстетического вкуса, потому что все это — проявление мировоззрения и нравственности.

У нас в стране многочисленная армия учителей, армия, оснащенная марксистско-ленинским идеологическим оружием, обладающая мощным благотворным влиянием на миллионы юных умов. Но кому много дано, с того много и спрашивается. Выступая на учительском съезде в Литве, учительница Рома Добранскене из Шилуте говорила о том, как важно для педагога не утерять ощущения праздничности, живого желания помочь ученику открыть, понять, познать и вместе с ним пережить то, ради чего он пришел в первый класс. Я полагаю, что для любого преподавателя это утверждение имеет самое первостепенное значение.

* * *

Я — писатель, поэтому, говоря о роли искусства в формировании духовной зрелости подрастающего поколения, обращаюсь, прежде всего, к литературе. Я понимаю и значение театра, потому что пишу для него как драматург. Очень высоко ставлю роль кино. О силе влияния этого искусства могу судить хотя бы потому, как действенны оказываются ленты киножурнала «Фитиль», который я редактирую. Понимаю, сколь велико воздействие на личность музыки или изобразительного искусства. Но, по-моему, лучше всего об этом могут сказать все-таки сами деятели каждого из этих искусств. Д. Б. Кабалевский совершает, на мой взгляд, подвиг. Он оставил кафедру в консерватории, на которой преподавал композицию, пошел в школу и с первого класса стал учить детей. Он создал принципиально новую программу. Кому как не ему говорить о музыке! Кому как не С. А. Герасимову, создателю нашей киноклассики, творцу фильмов «Семеро смелых» и «Молодая гвардия», словно специально для подростков и юношества созданных и горячо любимых ими по сию пору, кому как не ему говорить о роли кино в формировании духовной культуры, нравственных идеалов молодого человека! Предпочитаю, чтобы профессионалы-специалисты, композиторы, музыканты, деятели кино, театра, художники, скульпторы сами сказали со знанием дела, что их искусство дает и, главное, может дать для духовного развития школьника.

Я же хочу остановиться еще на одном, всегда волнующем меня вопросе. На роли детской и юношеской литературы. Ее не изучают специально на уроках, но она воздействует на ребенка, подростка чрезвычайно сильно. Мне хотелось бы показать, как осуществляется ее воздействие. Я попробую сделать это на примере творчества какого-нибудь одного писателя, на таком примере, который позволит обратиться к особенно волнующему меня сейчас возрасту — подросткам.

С первых дней своего существования советская детская и юношеская литературы стремились ответить на все «сто тысяч почему», которые возникают в сознании растущего человека. И сегодня задача этой литературы — талантливо, правдиво, откровенно и смело говорить со своими молодыми читателями обо всех волнующих их проблемах, с педагогическим тактом, помогая им разобраться в многообразных явлениях жизни, утверждая лучшие нравственные качества в их сердцах, предостерегая от необдуманных шагов и поступков.

Я очень люблю читать письма ребят. Дети не умеют высказывать свои мысли «между строк», что-то утаивать, из вежливости о чем-то умалчивать. Они пишут прямо, откровенно, и почти каждое их письмо заставляет нас, детских писателей, задумываться о своем творчестве, о планах на будущее.

«Мне нужно, чтобы в книге все время что-нибудь происходило!» — заявляет один юный читатель, адресуясь в Дом детской книги. «Значит, бессюжетная книга его не волнует, какой бы умной и тонкой она ни была! — думает детский писатель.— Это надо учесть!..» Бесспорно, надо учесть: пренебрежительное отношение к сюжету жестоко мстит иным (даже талантливым!) авторам детских книг. «Я еще ни разу никуда не ездил на поезде и не летал на самолете,— пишет киевский школьник Миша Кривенко.— Но все-таки я путешествовал по нашей стране и даже был за границей. Это мне книжки помогли... Когда я чувствую, что писатель много где-то ездил и видел всякие неизвестные мне вещи и события, мне с ним бывает так интересно! И хочется прочитать все, что он написал... Я тогда сразу еду в библиотеку и ищу другие его книги, которых у меня нет».

Это так важно, чтобы юному читателю было интересно общаться с нашими произведениями. И интересно ему лишь в том случае, если он твердо уверен: «Писатель видел и слышал много такого, чего я не знаю. Он сам участвовал в событиях важных, волнующих... Ему есть о чем рассказать!»

Да, юный человек любит людей бывалых. Это известная истина. «Скажи-ка, дядя...» — обращается молодой лермонтовский герой к старшему своему другу — участнику героических битв. Почти на каждой читательской конференции мне слышится: «Скажи-ка, дядя-писатель. Расскажи-ка!» И писатель, которому есть что сказать, о чем рассказать, сразу завоевы-

вает доверие своих одержимо любознательных читателей. Чтобы учить юных жизни, надо знать жизнь!

Как это важно, я постараюсь коротко показать на примере творчества одного из мастеров детской и юношеской литературы — Агнии Кузнецовой.

Передо мной — любопытный документ. Юные читатели детской библиотеки города Бологое составили небольшой список детских книг, которые они считают самыми любимыми и популярными у себя в городе. На одном из первых мест — повесть А. Кузнецовой «Свет-трава». Умная, поэтическая книжка! Но дело не только в этом. Главное, думается мне, в том, что повесть помогла ребятам, не садясь на поезд или в самолет, отправиться в Сибирь, побывать в тайге, приобщиться к удивительно интересным поискам и находкам своих сверстников, живущих за тысячи километров от Бологого. «Свет-трава» — растение почти волшебное: исцеляет людей, которые считались неизлечимо больными. Но есть у «Свет-травы» еще одно не менее волшебное качество: она подарила юным читателям дальнее путешествие, дружбу с непрестанно ищущими романтиками.

«Много на земле дорог» — так называется одна из повестей А. Кузнецовой. Дорог, действительно, много, все их не успеешь обойти ни за три, ни за десять жизней. А юным читателям очень хочется побывать всюду! Они хотят пройти не только теми путями, которые измеряют километровые столбы, но и теми, что измеримы человеческими судьбами, конфликтами, поисками и открытиями. На помощь приходит литература: она может провести по многим дорогам жизни. И ведет...

Я был на литературных конференциях, посвященных обсуждению повести А. Кузнецовой «Честное комсомольское». Право же, мне казалось, что ребята побывали в далеком сибирском селе Погорюе, что они лично участвовали в борьбе за справедливость, которую ведут юные читатели — герои повести. Московские школьники знали каждую улицу сибирского села и говорили о жителях его, как о своих добрых знакомых.

Юный человек жаждет высокого примера, он хочет следовать героям, которых не назовешь «литературными», которые, перешагнув книжные страницы, становятся спутниками наших дней. Мужественная, благородная традиция Николая Островского одухотворяет повесть А.Кузнецовой «Жизнь зовет». Читатели книги совершают путешествие в мир острых нравственных проблем — и для них, как и для юных героев повести, истинным образцом становится председатель колхоза Василий Ильич, который в борьбе за счастье живущих рядом людей забывает о своих собственных тяготах и недугах.

Ребята верят тому, что происходит на страницах повести, они даже (я это слышал в библиотеках) считают книгу документальной. Они убеждены, что писательница была в селе, о котором рассказывает, что она лично знакома со всеми персонажами книги. И ребята не ошибаются: действительно, была и в самом деле знакома!

«Она, наверно, учительница?» — спросили меня в одной школе об Агнии Кузнецовой. Нет, она не учительница, но, прежде чем написать повесть о школе, работала в Доме художественного воспитания детей, два года была председателем родительского комитета, руководила школьным историческим кружком, ездила со старшеклассниками в села на уборку урожая... Вот откуда приходит в книгу настоящая достоверность!

Высокая интернациональная тема окрыляет страницы последней повести А. Кузнецовой — «Мы из Коршуна». Читатели книги побывают в прекрасном таежном краю и в Италии; они будут путешествовать по городам, селам, памятным местам титанической битвы с фашизмом. И вновь не возникает ни малейшего сомнения в том, что писательница все видела «своими глазами», во всем участвовала. Юные читатели великолепно чувствуют, где «литература с литературы», а где сама жизнь.

На примере творческой работы А. Кузнецовой я хочу продемонстрировать, как необходима (а для детского писателя, быть может, особенно!) ежедневная, нерасторжимая связь со своими героями и с той жизнью, из которой они приходят на страницы литературного произведения. Но и для учителя, который обращается к детской и юношеской литературе, становится посредником между писателем и читателем, необходима подобная же связь, необходимо чуткое, бережное отношение к запросам юных душ.

На XXV съезде КПСС Леонид Ильич Брежнев говорил о комплексном подходе к воспитанию. Это значит, что нельзя забывать ни об одной из его сторон, надо обеспечить их единство. Здесь же я хочу особенно остановиться на писательской обязанности проникновенно и всесторонне исследовать мир подростка. В этом уже есть богатый опыт, чему примерами — произведения Ч. Айтматова, М. Алексеева, Д. Кугультинова, Я. Козловского, Н. Грибачева, М.Карима и других писателей.

Подростки читают все: и Льва Толстого, и Достоевского, и Бальзака, и Шолохова, и Леонова. Но существует и специальная подростковая литература, как существует у школьников или у ребят из ПТУ свои проблемы. Их глубинному психологическому анализу и посвящают свой труд юношеские писатели. У литературы для подростков свои читатели, свои задачи и проблемы, потому что ребята 14—16 лет принадлежат

к самому, по выражению Н. К. Крупской, мятущемуся, к самому неуравновешенному возрасту.

Особенности жизни подростков много сложнее, нежели особенности жизни детей. Поэтому нелегко иногда взрослым найти общий язык с ними. А между тем нельзя забывать, что подростками были Олег Кошевой, Сергей Тюленин, Ульяна Громова, Марат Казей, Мария Мельникайте, Саша Чекалин, Зоя Рухадзе и многие их сверстники.

Сейчас все чаще звучат слова: «Товарищ подросток». Они выражают активную жизненную позицию ребят. «Люди называют нас по-разному: оптимисты, романтики. И это верно!» — говорит выпускница Межевской школы, мастер машинного доения колхоза «Рассвет» Костромской области Надя Артемова. «Но прежде всего мы по-настоящему любим свой край, свою землю. Внести частицу своего труда в выполнение решений XXV съезда КПСС, в преобразование Нечерноземья — долг каждого комсомольца. Я уверена: уже сейчас на полях и фермах родных хозяйств станем достойной сменой наших отцов и матерей, старших товарищей».

Всей стране стали известны имена юного рационализатора Толи Поповича, юного агронома Володи Побожего, другие имена подростков, которых отличает жажда социальной активности, участие в общем деле.

Разве не таков Саша Коновалов из повести Агнии Кузнецовой «Честное комсомольское»? Разве не вступают в битву с нашими недругами герои повестей Анатолия Рыбакова «Кортик», «Бронзовая птица», «Приключения Кроша»? В портретах многих современных подростков мы видим черты юных героев прошлых лет. Именно это мы и называем эстафетой поколений.

Размышляя о воспитании, М. Горький подчеркивал мысль: воспитывать — значит революционизировать! А стало быть, постоянно видеть конечную цель: воспитание нового человека с большой буквы. Суть подросткового состояния в переходе к активному, созидательному участию в жизни общества и в меняющейся в соответствии с этим его психологии. Герой, достойный восхищения,— вот к чему стремятся почти все в эти годы. И самый вдохновляющий пример — это, конечно, борьба за счастье народное В. И. Ленина и его соратников. Именно поэтому так ценим мы Лениниану, замечательные книги М. Прилежаевой, З. Воскресенской, И. Шемякина, В. Разумневича, А. Дементьева, В. Канивца, А. Якимовича и др. Герои их книг — легендарные борцы, полководцы.

Юношеская литература сегодня создает многомерные образы как подростков, так и взрослых. Главная героиня повести А. Алексина «Безумная Евдокия» — не «образцово-показательная». Но разве упал ее авторитет как воспитателя?

Наша литература смело и весьма тактично вторгается в сферу «подросток и семья». А. Лиханов, например, никогда не навязывает героям своих «взрослых» мыслей. Поэтому так труден их путь к истине. «Что плохо и что хорошо» — подростки знают, но не всегда догадываются, что эти понятия в жизни могут переплетаться.

Иные родители считают панацеей от бед материальный достаток. Не становится ли погоня за тряпками болезнью, почвой для эгоизма, корыстолюбием? Заболевшие таким недугом подростки не относятся к категории трудных, но вызывают не меньшую тревогу.

Наша литература активно борется с мещанской обывательской психологией. Доказательство тому — замечательные книги Н. Дубова «Беглец», В. Железнякова «Каждый мечтает о собаке», А. Машковского «Не опоздай к приливу», Р. Погодина «Дубровка», В.Крапивина «Всадники со станции Роса» и др.

Трудные подростки были всегда. И если мы говорим о них, как о проблеме, то корень ее в нашей общественной нетерпимости к антисоциальным явлениям. Повышение интеллектуального уровня населения повышает и требовательность общества к поведению каждого из его членов. Рядом с этой проблемой существует и другая — проблема свободного времени; когда подросток не знает, куда себя деть.

Особую тревогу вызывает разлад между идеалом, который подросток создал для себя, учась в школе, и реальностью, с которой он сталкивается порой на производстве. Придя со школьной скамьи на завод, он попадает к конвейеру, выполняя самые простые операции, что, с точки зрения мастера, обоснованно: не поставишь же его на работу, требующую знаний, навыков. И возникает разлад. Его никак не должна обходить литература, обязанная открывать глаза подростка на реальность подлинно трудовой жизни, которая не всегда бывает простой, а требует много терпения, душевной стойкости, веры в целесообразность того, что ты делаешь.

Изменения в области средств массовой информации внесли много нового в формирование нравственного и социального облика гражданина, в том числе юного гражданина. Мощный печатный, устный зрительно-образный поток порой равнозначен влиянию, что оказывает на подростка окружающая среда. Порой же у нас в спектаклях и фильмах труд показан как нечто жертвенное, в то время как труд, по выражению Горького, — наслаждение. Труд должен быть для наших ребят желанным. Об этом и должны рассказывать книги и другие произведения искусства. К этому должна вести их школа, используя книгу, театр, кино и свои собственные педагогические средства.

Подростки должны знать о героях-рабочих, живущих рядом с ними, о композиторах или художниках, общественных деятелях или воинах, имена которых носит школа, Дом пионеров и школьников или клуб, где они учатся или бывают. С этого начинается Родина, подлинная гражданственность. И все это — предмет изображения литературы, искусства, предмет внимания школы.

Мы, писатели, деятели искусства и педагоги, делаем, в сущности, одно общее партийное дело: мы учим и воспитываем человека нового общественного строя, человека коммунистического труда. Постараемся же вершить свое дело так, чтобы наши потомки в душевном разговоре со своими детьми и внуками благодарно вспомнили нас и назвали бы своими учителями.

Ю. Фохт-Бабушкин,
кандидат филологических наук,
заведующий сектором научного
управления и прогнозирования
развития художественной культуры
ВНИИ искусствознания

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Теория и практика художественного воспитания школьников переживает сегодня в известном смысле переломный этап своего развития. Становится все очевиднее недостаточность традиционных представлений о задачах и возможностях данного раздела воспитания, нащупываются новые перспективы.

Выбор наиболее целесообразной стратегии художественного, а шире эстетического воспитания учащихся существенно зависит от ряда обстоятельств, характерных для общества зрелого социализма. Роль художественной культуры как фактора социального прогресса, коммунистического воспитания народа, совершенствования социалистического образа жизни постоянно возрастает. Это логически вытекает из гуманистических принципов социализма и вместе с тем диктуется насущными объективными потребностями нашего общества. Ускорение социальных процессов, их динамизм, усложнение производства в условиях научно-технической революции, стирание граней между умственным и физическим трудом, обострение идеологической борьбы на современном этапе — все это предъявляет повышенные требования к уровню культуры человека.

Вместе с тем общество развитого социализма располагает социально-экономическими возможностями для реализации этой задачи: повышение уровня образования и материального благосостояния народа, увеличение количества свободного времени, укрепление материальной базы художественной культуры.

Ныне уже достигнута цель, которую в свое время намечал В. И. Ленин: ликвидировать «отчужденность от культуры» широких слоев населения страны, дать возможность всем пользоваться «сокровищами науки и искусства»[1]. Приобщение к художественным ценностям стало массовым, а среди

[1] Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 5, с. 150.

подрастающего поколения этот процесс захватывает буквально каждого. Все учащиеся обязательно встречаются с искусством на уроках, средства массовой информации знакомят с ним ребят самых отдаленных уголков страны, причем «с доставкой на дом» (телевидение, музыкальные записи и пр.).

Но, с другой стороны, в наш век напряженного темпа жизни, информационных перегрузок время, которое школьник отдает и может отдать искусству, достаточно ограничено. Расчеты показывают, что старшеклассник посвящает искусству в среднем около часа ежедневного досуга (включая просмотр художественных программ телевидения) и вряд ли есть основания надеяться на большее. Если прибавить к этому уроки художественного цикла, то можно, наверное, с очевидной долей приблизительности считать, что юношество располагает «двумя часами искусства» в день. У младших школьников и подростков «лимит на искусство» несколько больше.

В условиях возрастания социальной роли художественной культуры, массовой приобщенности школьников к искусству при естественно ограниченном лимите времени на занятия им важнейшей проблемой становится не столько расширение контактов с искусством, сколько их интенсификация, т. е. повышение *эффективности* этих «двух часов искусства».

Для этого необходимо прежде всего ясно сформулировать педагогическую задачу, которую должно решать эстетическое воспитание.

Теоретическая эстетика традиционно постулирует огромное влияние искусства на человека. В отличие от других форм общественного сознания искусство отражает действительность конкретно-чувственно и целостно, тем самым и на человека воздействует целостно, выступая эффективным средством передачи социального опыта, рационального и эмоционального. Но эти теоретические соображения требуют конкретизации, в таком общем виде они вряд ли облегчают поиски оптимальной системы занятий искусством.

Теоретики и практики художественного воспитания до сих пор сосредоточивались по преимуществу на вопросах *приобщения* детей к искусству. Изыскиваются факторы и методы пробуждения художественных интересов у школьников, способы овладения навыками художественно-творческой деятельности, формирования способности адекватно воспринимать художественные произведения и верно их оценивать, понимать язык искусства и т. д. Если ученик начинает проявлять интерес к искусству, обнаруживает художественную грамотность, то обычно считается, что педагогическая задача решена. Эта зона — развитие школьника от отсутствия интереса к искусству до активной приобщенности к нему — и служит пока основным, если не исключительным, объектом забот худо-

жественного воспитания. И для определенного исторического этапа, когда главным было приобщить население страны к искусству, такая ориентация художественного воспитания выглядела оправданной.

Иное дело сейчас. В жизнь каждого школьника так или иначе искусство вошло — главная задача теперь максимально использовать его воспитательные возможности. Ведь очевидно, что процесс эстетического воспитания не завершается обращением ребенка к искусству, с этого момента все как раз и начинается.

Однако именно здесь, у этой черты, нередко останавливаются сегодня наука и практика, а все, что там, за чертой, растворяется в туманных предположениях. Остается во многом загадкой, какими личностными особенностями порождается интерес к искусству, из каких побуждений люди обращаются к нему и к каким последствиям для личности ведет этот интерес, что происходит с нею под влиянием искусства. Короче, порой занимаются искусством во имя развития интереса к нему, способности в нем разбираться, не всегда давая себе точного ответа — зачем? И зададимся теперь вопросом: если учащиеся приобщены к искусству и грамотно в нем разбираются, то обязательно ли его воздействие происходит само собой и в нужном направлении? Есть немало разрозненных, но исторически достаточно громких фактов, заставляющих усомниться в том, что процесс благотворного воздействия искусства на человека столь автоматически безотказен. Но даже если не сомневаться в этом, все равно важно понять, в *каких* конкретно направлениях и при *каких* условиях общения с искусством оно формирует человека особенно эффективно. Иначе просто невозможно вести речь о целесообразной структуре «двух часов искусства» для школы.

Пока же, будем откровенны, эта структура отчасти складывается стихийно, отчасти внедряется педагогикой без каких-либо строго продуманных обоснований. Невозможно ведь убедительно объяснить, почему изобразительное искусство преподается до шестого класса, музыка — до седьмого, литература — до десятого, а кино и театр вообще не преподаются в школе или вводятся факультативно? Почему, скажем, на музыку и изобразительное искусство выделяется по одному часу в неделю, а не по два или, наоборот, по часу в две недели? В частности, и многолетние разнообразные попытки повысить художественно-педагогическую эффективность урока литературы скованы в значительной мере тем, что точно не определено, во имя чего существует этот урок, насколько выдвигаемые перед ним воспитательно-образовательные задачи соответствуют природе литературы как виду искусства и особенностям ее влияния на личность.

Разумеется, сила воздействия искусства на человека во

многом зависит от того, в какой мере человек способен глубоко чувствовать и понимать искусство. Формирование такой способности — обязательное условие полноценного использования воспитательных возможностей искусства. Но — условие, а не цель! Художественные потребности составляют лишь часть духовных потребностей человека, часть, которая зависит от целого и влияет на это целое.

Незнание закономерностей формирования личности средствами искусства делает весьма приблизительным и руководство данным процессом.

Неопределенность представлений о роли искусства в жизнедеятельности человека, в формировании его личности оборачивается тем, что нередко практика рассматривает искусство лишь как форму содержательного проведения досуга, культурного отдыха, рекреации (восстановления сил), как способ отвлечь школьника от различных ненужных занятий.

Эта функция искусства, конечно, очень важна, но она не должна отодвигать на второй план его более глубинные возможности в удовлетворении и формировании духовных потребностей личности, обогащении ее социальной деятельности. Подобные возможности искусства хоть и не отрицаются, но практически подчас не реализуются, так как остается неясным, каковы конкретно эти возможности, их существо и масштабы.

Вместе с тем наука и практика, кажется, вплотную подошли к тому рубежу, когда появляется возможность углубиться во взаимодействие искусства и личности, в частности личности подрастающего поколения. Первые попытки в этом направлении сделаны. И надо сказать, эксперименты дают повод думать, что искусство располагает весьма многообразными и специфическими возможностями в развитии личности и обогащении ее деятельности, которые не сводятся к рекреации или воспитанию способности воспринимать и создавать прекрасное. На такое предположение, в частности, наталкивают некоторые социологические, социально-психологические и психолого-педагогические исследования проблем художественного воспитания. Эти исследования, например, показывают, что в силу взаимосвязанности потребностей у каждого отдельного индивида неразвитость определенной их части (например — художественных потребностей) ведет не столько к одностороннему формированию личности, как часто думают, сколько к невысокому уровню ее потребностей вообще. Видимо, существует определенная связь между активным интересом человека к искусству и развитием его основных личностных потенциалов: познавательного, творческого, ценностно-ориентационного, коммуникативного и эстетического.

Так, педагогический эксперимент, проведенный Л. А. Пийр-

салу в ряде школ Эстонской ССР, продемонстрировал богатейшие и не используемые пока возможности искусства в развитии интеллектуально-познавательных способностей школьников. Было увеличено число учебных часов на преподавание изобразительного искусства за счет некоторого сокращения других уроков, в частности математики. И учащиеся экспериментальных классов очень скоро стали обгонять своих сверстников по многим показателям интеллектуального развития, а кроме того, повысилась общая успеваемость, в том числе по математике.

По данным, полученным в результате социально-психологического исследования, которое проводил Институт художественного воспитания АПН СССР среди старшеклассников Москвы, четко проявляется связь между математическими способностями и расположенностью к искусству. Ребята, больше всего увлекающиеся искусством, значительно успешнее, нежели многие их сверстники, справляются с решением математических задач, которые требуют знаний, логики, и те же ребята не отличаются особой способностью к решению так называемых «творческих» задач, где главное не логика и знание, а озарение, смекалка, сообразительность. Задачи этого, второго, типа легче даются школьникам, основные интересы которых нацелены на математику, но только тем из них, кто приобщен и к искусству тоже.

Обнаруживается, далее, связь некоторых показателей художественного развития школьников и их успеваемости, сформированности ценностных ориентаций, склонности к определенным типам общения.

Зафиксирована очевидная зависимость между отношением к искусству и труду.

Однако, судя по материалам наших многолетних исследований[1], все это не значит, будто приобщение школьников к искусству подчиняется принципу «чем больше, тем лучше».

В наш век, насыщенный всевозможной информацией, самыми высокими показателями художественного развития отличается вовсе не та часть учащихся, которая больше всех ходит, скажем, в театр или на музыкальные концерты, как, разумеется, и не та, которая ходит меньше. Для каждого вида искусства существует *оптимальный объем* его потребления, а избыток потребления, как и дефицит, обычно свойствен ребятам с невысоким уровнем художественного развития.

[1] См.: Исследование художественных интересов школьников /Под ред. Е. В. Квятковского и Ю. У. Фохта-Бабушкина. М., 1974; Развитие художественных интересов сельских школьников /Под ред. Е. В. Квятковского и Ю. У. Фохта-Бабушкина. М., 1979.

Видимо, лимит «двух часов искусства» не только вынужденный факт, но и объективно целесообразный: отдавая много времени искусству, ребята, с одной стороны, испытывают эмоциональные перегрузки, пресыщаются им, и в результате возникает чисто развлекательное к нему отношение (об этом, кстати, писал В. А. Сухомлинский), а с другой — неизбежно уделяют мало внимания иным формам познания жизни, сужают свой опыт, что отрицательно сказывается на их развитии.

Конечно, широта и многообразие художественных интересов — явление плодотворное. Пренебрежение любым видом искусства ведет к отставанию в развитии учащихся. Столь же необходимо заниматься всеми видами художественной деятельности: знакомством с произведениями искусства («потребление искусства»), приобретением искусствоведческих знаний, собственной художественно-творческой деятельностью. Но широта интереса плодотворна лишь в известных границах. Было бы ошибочным строить художественное воспитание на столь распространенной идее максимума общения с искусством.

Как и предсказывал Л. С. Выготский, для каждого детского возраста существуют «сензитивные», т. е. наиболее развивающие, виды искусства и виды художественной деятельности[1]. В основе неравнозначности воздействия того или иного вида искусства и вида художественной деятельности на ребят определенного возраста лежит, видимо, немало факторов: своеобразие функционирования разных искусств, состояние художественно-педагогической работы, психологические особенности возраста ребенка, специфические возможности каждого вида искусства и каждого вида художественной деятельности. Гипотеза Л. С. Выготского встречает сегодня поддержку и со стороны психологов, и со стороны педагогов[2].

Тем не менее в силу еще бытующего некомплексного подхода к решению проблем художественного воспитания чаще всего идет скрытая или явная «междоусобная» борьба между видами искусства: занимающиеся приобщением учащихся к кино всячески стараются расширить его позиции в школе, занимающиеся музыкой ратуют за музыку, занимающиеся театром — за театр и т.д.

Проведенные нами исследования убеждают, что неверно делать ставку только на активное приобщение ребят к

---

[1] См.: Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.

[2] См.: Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева П. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М., 1968; Юсов Б. П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии (о периодах возрастной актуальности занятий различными видами искусства).— В сб.: Теория эстетического воспитания. М., 1975, вып. III.

отдельным видам искусства и видам художественной деятельности (забывая о необходимости знакомства с остальными) либо стремиться к равномерному освоению всех искусств и всех видов художественной деятельности школьниками каждого возраста, не развивая особой склонности, углубленного интереса к некоторым из них.

Комплексное воздействие искусств на школьника, представляющее собой зерно системы художественного воспитания, должно строиться на углубленных занятиях какими-то опорными, наиболее развивающими в данном возрасте видами искусства и постоянном приобщении к остальным. Точно так же в определенные возрастные периоды та или иная художественная деятельность оказывается важнейшей, ведущей для школьников и требует усиленного стимулирования со стороны педагога.

На специфические возможности видов искусства и видов художественной деятельности в личностном развитии учащихся различного возраста и следует опереться, разрабатывая структуру занятий искусством в школе. Поиски оптимального варианта системы художественного воспитания подрастающего поколения нужно начинать с определения наиболее целесообразного построения «двух часов искусства» для ребят разных возрастов. Без этого любые частные усовершенствования занятий учащихся искусством — в том числе и методические — малопродуктивны.

Элементами интересующей нас структуры являются три вида художественной деятельности. Причем каждый из них к тому же делится по направленности на определенный вид, жанр, стиль искусства. Целесообразная структура «двух часов искусства», следовательно, представляет собой определенное сочетание видов и содержания художественной деятельности. Эта структура не может быть жесткой и, видимо, имеет не один, а несколько оптимальных вариантов, в основе которых все же лежат единые принципы.

В самых разных областях науки и практики сегодня все шире используется при определении оптимального варианта так называемый метод «опережающих» групп. Обращаются к характеристикам таких групп людей, которые могут служить известными «социальными образцами». Например, за оптимальные принимаются типичные бюджеты времени передовиков производства, лучших советских рабочих, колхозников, инженерно-технических работников, педагогов, врачей и т.д.

На основе этой идеи нами были изучены структуры занятий искусством у школьников, которых отличает высокий уровень развития. Обследование позволило установить оптимумы потребления различных видов искусства для городских и сельских учащихся каждой возрастной группы. У городских подростков, например, оказалось оптимальным посещение

театра три-четыре раза в год, у старшеклассников — пять-шесть раз. Выявились также «сензитивные» (наиболее развивающие) виды искусства и виды художественной деятельности. Тем самым наметились контуры оптимальной структуры приобщения школьников к искусству.

Так, в первых трех классах ведущим элементом этой структуры (т. е. «сензитивным», наиболее развивающим) оказались занятия музыкой с акцентом на собственную творческую деятельность ребят.

К концу данного возрастного периода начинает весьма сильно способствовать художественному развитию ребят приобретение ими знаний о музыке. Кстати, как свидетельствуют наши данные, художественно-образовательная работа по музыке и изобразительному искусству наиболее полезна с III класса, по литературе — с VI, по кино и театру — с VII класса. И в младших классах, следовательно, нельзя удовлетворяться художественным творчеством детей и их знакомством с произведениями искусства, здесь тоже важна художественно-образовательная работа.

В результате важнейшей методической проблемой является совершенствование еще мало освоенных педагогикой приемов искусствоведческой работы с учащимися начальных классов и младших подростков, — естественно, на доступном ребятам уровне и в доступной им форме.

Ведущие элементы структуры в младшем подростковом возрасте (IV—VI классы) — занятия изобразительным искусством (здесь все три вида деятельности примерно равнозначны) и занятия театром с акцентом на посещение спектаклей и просмотр телеспектаклей.

Из остальных искусств особого внимания, как и в начальной школе, требует литература, прежде всего — развитие склонности к чтению, так как выяснилось, любовь или равнодушие к книге складывается до VI класса и потом что-либо изменить уже бывает трудно.

Для художественного развития школьников чрезвычайно важным представляется период III — V классов. Именно в это время наблюдается основной спад интереса к творческой деятельности, но именно в это же время искусствоведческие знания начинают приносить ребятам ощутимую пользу. От того, насколько школе и семье удастся сохранить интерес к творческой деятельности и стимулировать интерес к искусствоведению, во многом зависит успех всей последующей художественно-педагогической работы. Примерно в этом возрасте намечается у ребят и общее угасание интереса к искусству. Словом, педагогически это очень ответственный период.

В старшем подростковом и старшем возрасте (VII—X классы) ведущие элементы структуры — занятия литературой с акцентом на творческую деятельность учащихся, занятия

театром с акцентом на приобретение театроведческих знаний и изобразительным искусством (значимость каждого из трех видов деятельности тут примерно одинакова).

Чрезвычайно существенна для старших подростков и старшеклассников искусствоведческая работа, которая пока еще недостаточно популярна среди них. Но, пожалуй, острейшей педагогической проблемой является минимальный интерес старшеклассников к творческой деятельности. Причем творческая деятельность дает эффект лишь в сочетании с широкой художественно-образовательной работой. Однако процент ребят, сочетающих творчество и искусствоведческое образование, и вовсе невелик. Широко распространен лишь интерес к простому знакомству с произведениями искусства, при неумении их анализировать.

Музыка в IV—X классах, а кино на протяжении всего периода обучения в школе не оказались «сензитивными». Причин тут, по-видимому, несколько. Выявленные нами факты заставляют думать, что на кино и музыку ребята часто смотрят как на обыденное развлечение. Недаром музыкой они увлекаются больше эстрадной, а вплоть до восьмого класса основная масса предпочитает смотреть в кино детективы и комедии, да и среди старшеклассников подобное явление не редкость. С другой стороны, распространенные сегодня формы музыкально-творческой деятельности подростков и юношества (в основном эстрадные ансамбли), судя по наличию данных, далеко не всегда способствуют художественному развитию ребят. Невысокий эффект воспитательного, эстетического воздействия кино тоже во многом объясняется инертностью школы, не развивающей у ребят ориентации на кинотворчество и знания о кино. Увлечение кино в основном зиждется на простом просмотре фильмов. Преодоление легковесного отношения к ним, столь характерного для многих ребят, требует основательных педагогических усилий, предполагающих серьезное овладение школьниками спецификой этих искусств.

Оценивая состояние художественного воспитания школьников в свете задачи дальнейшего повышения «роли *социалистической культуры и искусства* в идейно-политическом, нравственном и эстетическом воспитании советских людей, формировании их духовных запросов»[1] и с учетом накопленных наукой данных, приходится признать, что практика приобщения учащихся к искусству требует существенного улучшения, хотя мы и располагаем немалым количеством примеров великолепного опыта этой работы.

Как уже отмечалось, практика чаще всего ограничивается задачей пробуждения у ребят активного интереса к искус-

[1] Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 221.

ству, да и она решается порой непоследовательно, бессистемно.

Начнем с того, что за исключением литературы преподавание предметов художественного цикла заканчивается в неполной средней школе. В юношеский период, когда активно формируется мировоззрение школьника, его духовное «я», целенаправленное художественно-педагогическое руководство, вместо того чтобы усиливаться, слабеет. И надо определенно сказать, что расчет на компенсирующую роль внеклассной работы и семейного воспитания не всегда оправдывается.

Изучение практики 108 школ различных районов страны лишний раз убедило, что виды внеклассной художественно-педагогической работы (организация знакомства ребят с произведениями искусства, искусствоведческие и творческие занятия) и ее формы (лекции, диспуты, кружки, культпоходы и пр.), хоть и достаточно четко сложились, но не стали еще массовыми, и немало ребят приобщается к искусству во многом стихийно. Причем видна неоправданная диспропорция в развитии видов и форм внеклассной работы.

Если говорить о таком виде художественной деятельности, как знакомство с произведениями искусства, то несомненно, что учащиеся особенно охотно смотрят кинофильмы. В свою очередь, школа тоже больше всего уделяет внимания кино: в среднем для каждого городского класса устраивается 3,8 коллективного просмотра фильмов в год, для сельских — 4,5. Остальными видами искусства школа занимается меньше (за исключением театра в городе). Сопоставление среднего количества коллективных культпоходов со средней посещаемостью в расчете на одного учащегося убеждает, что знакомство с произведениями театрального и изобразительного искусства определяется преимущественно школой, а кино и музыки — семьей.

Общее количество культпоходов в зависимости от возраста практически не меняется. Создается впечатление, что организация знакомства с произведениями искусства планируется не столько исходя из потребностей возраста или каких-либо иных художественно-педагогических соображений, сколько по некоему заведенному стандарту: каждому классному руководителю необходимо провести за четверть определенное количество мероприятий. Отсюда и идет равное количество культпоходов в каждом классе.

Сбрасывать со счета объективные трудности, конечно, нельзя. Организация посещения музея или симфонического концерта — дело достаточно хлопотное, и поэтому естественно, что ребята чаще ходят в кино. Но активность школы и в организации коллективных просмотров кинофильмов могла бы быть куда плодотворнее. Ребята непомерно ими увлекают-

ся, а в учебной программе школы кинообразование отсутствует, так что учащиеся остаются один на один с огромным потоком фильмов. В результате нередко это весьма влияет на формирование их художественных вкусов. В подобной ситуации стремление школы как-то направить увлечение ребят кино вполне логично. Но плохо, что школьников сплошь и рядом водят в кино, это они с успехом могут делать и делают сами, однако совместные просмотры часто не становятся поводом для разговора о своеобразии языка киноискусства, идейно-художественных достоинствах фильма. И в городе, и в селе только каждый второй коллективно просмотренный фильм обсуждается в классе. А в лекционной и кружковой работе кино уже почти вовсе не представлено.

Пока недостаточно используются для овладения языком искусства и другие культпоходы.

И в городе, и на селе художественно-образовательная, искусствоведческая деятельность занимает пока минимальное место во внеклассной работе. Это, в частности, сдерживает развитие кружков. Кружки в своем подавляющем большинстве сейчас ориентированы на развитие творческих задатков. И в такие кружки чаще всего идут ребята, отличающиеся вполне определенными художественными способностями. Школьник с плохим слухом и слабым голосом не запишется в вокальный кружок, а не умеющий рисовать обойдет стороной кружок изобразительного искусства. Изучение же искусства, его специфики не требует от ребят такой природной предрасположенности, и подобная направленность внеклассной работы будет способствовать увеличению количества ребят, интенсивно интересующихся искусством. Да и по существу важно познакомить ребят с искусством, его теорией и историей: вероятно, не страшно, если кто-то и не научится хорошо рисовать или петь, но грамотно, творчески воспринимать искусство должны уметь все.

Конечно, существуют известные трудности в организации кружков: недостает руководителей. И тем не менее можно найти и среди учителей, и среди деятелей искусства или работников учреждений культуры людей, способных заниматься этой работой. В действительности же даже из числа школьных преподавателей предметов художественного цикла лишь 35% в городе и 43% на селе ведут кружки по искусству, хотя определенная часть учительства достаточно знакома с искусством и отличается развитым художественным вкусом. Она могла бы очень помочь ребятам. Преподаватели в полтора-два раза чаще учащихся бывают на эстрадных концертах и концертах серьезной музыки, в театре оперетты, на оперных и балетных спектаклях, в драматическом театре, в музеях, на выставках.

Добавим к этому, что десятилетка сегодня неплохо техни-

чески оснащена. Во всех обследованных школах — и городских, и сельских — есть библиотека, фильмоскопы и эпидиаскопы, свыше 90% имеют радиолы, проигрыватели, магнитофоны, музыкальные инструменты, свыше 80% школ — кинопроекторы, половина школ — кинокамеры. Однако эти технические предпосылки еще ждут своей настоящей реализации.

Несмотря на известные различия в возможностях, которые предоставляют крупный город и село, направление и характер внеклассной работы, соотношение ее частей удивительно схожи в городской и сельской школе. И в городе, и на селе школа берет на себя большую часть забот об организации посещения ребятами театра и выставок изобразительного искусства, а музыку и кино учащиеся в основном потребляют сами, т. е. практически вся ответственность перекладывается здесь на семью. Отчасти поэтому у ребят, оставленных без квалифицированного педагогического руководства складывается легковесное отношение к этим видам искусства: музыкой они увлекаются по преимуществу эстрадной, а на кино смотрят как на приятное времяпрепровождение, повседневное, будничное развлечение.

Очевидное сходство между городской и сельской школой в направленности, характере внеклассной работы выражается и в том, что художественно-образовательная работа нацелена прежде всего на сообщение учащимся дополнительных знаний по литературе и крайне мало восполняет пробелы в их представлениях о других видах искусства, особенно — о кино и театре, отсутствующих к тому же и в учебных планах. Иными словами, внеклассная образовательная работа недостаточно дополняет классную, расширяя кругозор ребят по тем видам искусства, о которых они немало узнают на уроке, и игнорируя те виды искусства, которые на уроке не представлены.

Вместе с тем школа остается для ребят основным каналом получения знаний об искусстве и главным организатором процесса художественного воспитания. Помимо того, что, благодаря урокам литературы, музыки, изобразительного искусства, только школа осуществляет всеобщее и систематическое художественное образование подрастающего поколения, масштабы ее внеклассной работы не идут в сравнение с тем, что предлагают учащимся внешкольные учреждения. Кружками всех профилей, по данным, полученным социологической лабораторией НИИ художественного воспитания АПН СССР, охвачено 53% учеников средних классов и 48% старшеклассников крупных городов, причем на кружки Домов пионеров и Дворцов культуры приходится около 10% учащихся, а на школьные кружки — около 40%. Школе принадлежит ведущая роль и в организации, например, такой отнюдь не специфической для нее формы работы, как лекционная.

Даже масштабы знакомства учащихся с произведениями искусства, которое происходит в основном вне школы, зависят преимущественно от нее. Вообще, судя по социологическим опросам, школьник обычно самостоятельно обращается к тем областям искусства, основы представлений о которых ему дала школа.

Определенную помощь школе может оказать и оказывает семья. Однако сегодняшние родители — это вчерашние выпускники нашей школы, где художественному воспитанию еще не уделялось достаточного внимания. Стоит ли после этого удивляться, что многие из них не готовы квалифицированно приобщать детей к искусству? Большинство семей в состоянии заниматься художественным воспитанием преимущественно ребят I—V классов. Да и здесь далеко не каждая семья к этому готова, а, значит, многие учащиеся неизбежно остаются вне семейного художественного воспитания.

Только урок, опирающийся, конечно, на внеклассную работу и на семью, способен сделать художественное образование и воспитание всеобщим и качественно полноценным. Но урок по искусству в нынешнем его виде вызывает немало возражений. Он плохо учитывает накопленные в последние годы психолого-педагогические данные о развитии духовного мира человека средствами искусства и не всегда отвечает современным потребностям общества в подготовке квалифицированных кадров для народного хозяйства и науки.

Действующие программы по предметам художественного цикла еще достаточно однобоки, не предполагают полноценного приобщения учащихся ко всем видам художественной деятельности и видам искусства. Разумеется, учебная программа не должна просто подстроиться под интересы учащихся. Но надо искать способы педагогического обогащения не слишком пока эффективных, но любимых ребятами видов работ и одновременно сделать увлекательными те части урока, которые плодотворны, но не очень нравятся учащимся.

Исследования показали, что на уроках музыки и изобразительного искусства, например, для развития подростков весьма полезны такие формы занятий, как восприятие и анализ произведений искусства, овладение искусствоведческими знаниями. Тем не менее этим видам работы пока уделяется мало времени и внимания.

Уроки художественного цикла далеко не всегда способствуют умению ребят самостоятельно и зрело оценивать произведения искусства, не всегда стимулируют развитие художественных вкусов.

Дело здесь не только в объективно невысоком порой качестве этих уроков. Дело еще и в крайне слабой связи урока и досуга. Интерес к искусству, рожденный на уроке и не имеющий продолжения за его пределами, обычно не приводит к

нужным результатам. Такое ограниченно «ученическое» отношение к искусству часто тормозит развитие ребят.

Осуществление бо́льшей взаимосвязи между учебой и досугом — сегодня одна из самых актуальных художественно-педагогических проблем. Не случайно свободное время оказывается пока слабым фактором формирования художественных интересов школьников. Ребята, имеющие сравнительно с другими учащимися много свободного времени, обычно не отличаются лучшим художественным вкусом и не уделяют искусству больше внимания. С ростом досуга растет популярность «бытовых» развлечений (погулять, побыть с друзьями и т. п.). А ведь досуг школьников совсем не нейтрален к духовному развитию личности и, в частности, к формированию художественной культуры. Беда в том, что организация досуга школьников — по преимуществу их собственная забота. Школа и семья занимаются этим еще недостаточно. И, как следствие, структура досуга учащихся страдает серьезными изъянами. Ибо сам по себе досуг — лишь предпосылка для духовного обогащения школьника. Реализуется эта предпосылка только в том случае, если досуг имеет содержательную структуру, сочетающую развлечения с познанием мира, формированием духовной культуры личности.

В своей художественно-педагогической работе школа во многом зависит от деятельности учреждений культуры. Именно они предоставляют или ограничивают возможности знакомства школьников с произведениями искусства, без приобщения к которым художественное развитие человека немыслимо. В этой ситуации чрезвычайно существенно определить возможности средств массовой информации, прежде всего — телевидения, во власти которого находятся практически все школьники.

Телевидение не в состоянии, разумеется, полностью заменить посещение театров или музеев, но, как установлено, с его помощью дефицит художественных впечатлений может быть отчасти восполнен. При прочих равных условиях, ребята, знакомящиеся с тем или иным видом искусства по телевидению, отличаются обычно более высоким уровнем развития.

И все же — самой реальной в современных условиях и вместе с тем достаточно эффективной тактикой художественно-педагогической работы представляется пусть не очень частое, но периодическое посещение театра, музея, музыкальных концертов и регулярный просмотр соответствующих телевизионных передач.

Однако ведущим, самым сильным фактором из факторов социальной среды (школа, семья, учреждения культуры), оказывающих наибольшее воздействие на формирование художественных интересов учащихся, является школа. Сфера

влияния семьи еще узка. Средства массовой информации — в принципе очень сильный фактор и с широким диапазоном действия, способный охватить практически всех школьников. Но средства массовой информации начнут по-настоящему влиять на ребят лишь при условии, если взаимоотношения школьника с ними будут регулироваться взрослыми.

К выполнению этой функции больше подготовлен учитель, нежели родители. Семья и учреждения культуры заметно воздействуют на художественное развитие ребят только в том случае, когда школа закладывает основы этого развития. В конечном итоге именно она, опираясь на семью и учреждения культуры, определяет, насколько реализуются культурные возможности населенного пункта.

Словом, если учесть техническую базу, которой располагает школа, кадры учителей, многие из которых по степени информированности в искусстве и развитости художественного вкуса вполне способны заниматься приобщением ребят к искусству, то перспективы улучшения художественного образования и воспитания подрастающего поколения надо прежде всего связывать с *совершенствованием работы школы*. К тому же только ей по силам сделать художественное образование и воспитание всеобщим.

Своевременным и чрезвычайно важным представляется постановка вопроса о совершенствовании эстетического воспитания в средней школе. Институт художественного воспитания АПН СССР широко развернул исследования в этом направлении. Намечена подготовка принципиально новых учебных программ предметов художественного цикла, рассчитанных на десять лет учебы, создание научно обоснованной системы эстетического воспитания школьников.

Поистине знамением времени стал приход в педагогику таких известных деятелей советской культуры, обогативших ее целым рядом новых идей, как С. А. Герасимов, Д. Б. Кабалевский, С. В. Михалков, Б. М. Неменский, С. В. Образцов. Все шире становится фронт методических и опытно-педагогических исследований в области художественного воспитания, создаются экспериментальные учебные программы по искусству.

Если попытаться суммировать принципы, которые кладутся в основу экспериментальных учебных программ по предметам художественного цикла, то их можно свести к трем главным тезисам.

Первое. Занятия искусством в школе не могут и не должны ограничиваться искусствоведческой подготовкой учащихся, а тем более — овладением навыками рисования или хорового пения. Основная цель — общее развитие личности.

Второе. Воздействие искусства на духовное развитие школьника, на формирование его мировоззрения возможно

лишь в том случае, если учащиеся будут способны воспринимать искусство именно как искусство, т. е. со всей его спецификой образного отражения действительности.

Третье. Приобщение школьников к искусству должно стать хорошо организованной *комплексной системой* классной, внеклассной и внешкольной работы. А это предполагает органическое сочетание занятий всеми видами искусства и всеми видами художественной деятельности с акцентом на «сензитивные» виды для той или иной возрастной группы учащихся.

Однако поиски максимально эффективной системы приобщения школьников к искусству будут тем успешнее, чем больше учителей включится в них и чем лучше будет их профессиональная подготовка.

В. В. Неверов,
кандидат педагогических наук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

Формировать нового человека социалистического общества, убежденного, идеологически зрелого, человека, творящего и нацеленного на будущее,— такова важнейшая государственная задача, еще раз подчеркнутая в постановлении ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы». И особая роль в этом принадлежит школе, ибо «все начинается с детства».

Убеждения, нравственная позиция человека, особенно юного, не могут быть механически усвоены или вычитаны — они должны быть пережиты, прочувствованы. И глубоко был прав великий русский писатель Лев Толстой, утверждая, что науки доказывают истину, а искусство «заражает» ею.

Вот почему формирование марксистско-ленинского мировоззрения подрастающего поколения должно происходить в школе через постижение не только основ наук, но и основ искусств. И пренебрежение любой из этих форм общественного сознания — или наукой, или искусством — обедняет процесс формирования мировоззрения, процесс обогащения духовной культуры. Здесь к месту вспомнить прекрасные слова А. В. Луначарского: «Невеждой не должен быть никто... Всякий должен знать основы всех наук и всех искусств. Будь вы сапожник или профессор химии, но если у вас закрыта душа к любому из искусств, значит, вы урод... ибо образование человека заключается именно в том, чтобы все, в чем человечество творит историю и культуру...— чтобы все это было доступно каждому человеку...»[1].

Для проблемы «искусство и школа» важно и другое положение постановления, положение о необходимости комплексного подхода в решении всех воспитательных задач и задач эстетического воспитания в частности.

---

[1] Революция — искусство — дети. Материалы и документы. М., 1966, 8. —86.

223

Постановление выдвинуло перед педагогом требование об органическом единстве учебного и воспитательного процессов. Такой подход и такое требование имеют особое значение при использовании искусств в школе. В рамках учебного процесса такой подход будет означать: эстетическое воспитание непрерывно — оно должно осуществляться *всеми* учителями, *все* время, на *всех* занятиях.

Сейчас уже действительно трудно представить себе учебный процесс без использования произведений искусства, причем искусство привлекают не только при преподавании традиционных гуманитарных учебных предметов — литературы, истории, музыки, но и тех, которые, казалось бы, по своему содержанию чрезвычайно далеки от него,— например, географии, биологии, физики.

Процесс «внедрения» искусства в школу идет по нескольким направлениям. Возник он не сегодня, но особенно интенсивным стал в истекшие два десятилетия. Этому способствовали все возрастающие культурные запросы общества зрелого социализма, требования НТР, переход ко всеобщему среднему образованию.

Последнее десятилетие наиболее насыщено переменами в содержании рассматриваемого процесса. Именно это обстоятельство позволяет поставить вопрос о педагогических принципах преподавания искусства в школе и тем самым помочь эффективности его воспитательного воздействия.

Первое, что характерно для рассматриваемого процесса в последнее десятилетие,— это количественный рост искусствоведческого материала в обучении, несмотря на некоторое сокращение часов по литературе в старших классах. Усиление роли искусства фиксируют и новые учебные программы.

Так, например, программа по истории в объяснительной записке предлагает учителю «постоянно привлекать художественные произведения». Он «должен добиваться, чтобы учащиеся прочитали несколько художественных произведений, освещающих важнейшие исторические события изучаемого курса, разбирать на уроках эти произведения»[1].

Такое явление характерно не только для гуманитарных предметов, но и для дисциплин естественнонаучного цикла. Например, в объяснительных записках к курсам ботаники и зоологии, которые входят составными частями в учебный предмет «биология», говорится о необходимости эстетического воспитания на этих уроках, о том, что «большое значение в эстетическом воспитании имеет рассматривание на уроках художественных изображений животных и чтение отрывков соответствующей художественной литературы»[2]. Программы

[1] Программы восьмилетней и средней школы. История. М., 1972, с. 11—13.

[2] Программа восьмилетней школы. Биология. М., 1972, с. 6, 27.

по математике и физике тоже проводят мысль о необходимости дать учащимся «прочные навыки работы с книгой»[1]. Причем широко привлекаются не только научно-популярные книги, но, как увидим ниже, и художественные.

Второй зримый показатель усиления роли искусства в обучении — сами пособия для учащихся. Имеется в виду не оформление их (хотя оно тоже имеет отношение к интересующему нас вопросу), а содержательная часть. Произведения искусства, включаемые в материал учебника, становятся непосредственным источником получения знаний. Примечательны в этом плане учебники истории: «Рассказы по истории СССР» для IV класса, «История древнего мира» для V класса, «История СССР» для VII и «История СССР» для VIII классов. Иллюстративный материал по истории родной страны: произведения живописи, скульптуры, архитектуры, прикладного искусства более органично, чем ранее, входят в контекст учебного материала. К тому же во всех учебниках истории к каждому из разделов прилагаются рекомендательные списки научно-популярной и художественной литературы. Подобную тенденцию можно заметить и в других пособиях, например, некоторые из учебников литературы снабжены вклейками репродукций.

Третий показатель — сама педагогическая практика, учительский опыт. Имеются в виду те типичные приемы и средства, которыми пользуются современные педагоги, с помощью которых они повышают эффективность урока. Поясним мысль примером из учительской практики.

Так, нам представляется типичным для современного содержания урока использование произведений литературы и искусства в работе заслуженной учительницы школы РСФСР Л. И. Каторгиной, преподающей физику в школе № 1 имени В. И. Ленина в Ульяновске.

Интересно в ее опыте то, что она готовит ребят к занятиям физики заранее, начиная со II—III классов. Причем она старается «приучить» их к себе, увлечь своим предметом, используя художественную литературу. Работу с IV—V классами Л. И. Каторгина называет «подступами к физике». В содружестве с учителями природоведческих дисциплин и библиотекарем она приобщает детей к чтению научно-популярной литературы, а с шестого класса, когда начинается курс физики, устраиваются систематические выставки книг, сообщаются рекомендательные списки, даются аннотации. Почетное место принадлежит здесь рисунку, репродукции, художественной фотографии. С шестого же класса устраиваются тематические вечера, периодичностью раз в год, но тща-

[1] Программы по математике для восьмилетней и средней школы. М., 1972, с. 3. См. также программы по физике и астрономии.

тельно подготовленные. В подготовке таких вечеров важную роль играет чтение специальной и художественной литературы. Бывают вечера, непосредственно связанные с искусством, например «Физика и музыка». Таким образом, оригинальна система развития интереса к своему предмету, но типично для настоящего времени использование литературы и искусства.

Такова школьная практика, но было бы интересно посмотреть, как этот вопрос ставится и решается современной дидактикой.

Среди основных принципов обучения нет пока ни одного руководящего положения, которое бы определяло роль искусства в учебно-воспитательном процессе, раскрывая отношение педагогики к искусству.

Как уже говорилось ранее, мысль А. В. Луначарского о соотношении науки и искусства в учебно-воспитательном процессе не нашла должного соответствующего выражения.

Необходимость решения этой проблемы к середине 50-х годов стала очевидной для многих. В частности, на нее указывалось в докладе Б. Полевого о детской и юношеской литературе на II съезде писателей СССР. В нем отмечалось, что педагогическая критика, пытавшаяся оценивать явления искусства с позиции своих принципов, не только не могла содействовать развитию литературы для детей и юношества, но в ряде случаев своими требованиями тормозила ее развитие. Она не могла оценить многие жанры, в лучшем случае ее оценки ограничивались только жанром школьной повести[1].

Современная научная мысль в решении указанной проблемы представлена двумя направлениями. Одно направление, объединяющее главным образом ученых-эстетиков, шло от марксистско-ленинской трактовки эстетического отношения человека к действительности. Она заключается в том, что эстетическое отношение человека к действительности порождают все предметы и явления реального мира. Следовательно, все стороны воспитательного процесса также содержат в себе такие компоненты, которые относятся к сфере эстетического воспитания.

Таким путем шли многие советские ученые, начиная со старейшего деятеля эстетического воспитания В. Н. Шацкой, выступившей с рядом работ по этой проблеме в 50-е годы, и кончая не столь давними публикациями А. И. Бурова, О. В. Лармина, Н. Л. Лейзерова и В. К. Скатерщикова. Главное достижение этого направления — уточнение содержания понятия «эстетическое воспитание», разграничение понятий «эстетическое и художественное воспитание» и «художественное образование». Оно предельно обнажило суть противоре-

[1] См.: II съезд СП СССР. Стенографический отчет. М., 1955.

чия в теории педагогики в связи с ролью искусства в учебно-воспитательном процессе.

Другое направление, представляемое педагогами, исходит из единства, целостности воспитательного процесса и приходит, казалось бы, к такому же выводу, что и представители первого: в своем единстве и целостности весь воспитательный процесс содержит в себе элементы, которые входят в сферу эстетического воспитания. Такой вывод позволяет представителям второго направления формулировать новые принципы.

К числу наиболее типичных для второго направления мы отнесли бы исследования академика АН СССР Г. Н. Джибладзе, который развивает, например, мысль о том, что эстетическое воспитание не существует само по себе, оно органически присуще воспитанию вообще, «неотделимая часть всякого воспитания. Поэтому если вся система просвещения, педагогический процесс, его теория и практика не подразумевают эстетического воспитания, то это значит, что организм, от которого требовалась нормальная работа, нарушен. Эстетическое воспитание как процесс и теория является частью педагогической практики и науки, одной из отраслей, которая несет совершенно определенную функцию в формировании человека»[1]. Г. Н. Джибладзе вслед за С. Т. Шацким выдвигает эстетический принцип в воспитании. Он так и озаглавил одну из последних монографий. Этот принцип утверждает необходимость использования всего воспитательного процесса и для эстетического развития личности.

Представители первого направления подходят к воспитательному процессу как бы «извне». При таком подходе к педагогическим явлениям возникают известные трудности при практических шагах от теории к практике. Например, при выяснении эстетико-воспитательных возможностей предметов естественнонаучного цикла, а особенно при организации эстетического воспитания на них. Представители второго направления стремятся рассмотреть педагогический процесс как бы изнутри, стараются понять его закономерности и организовать его на основе этих познанных закономерностей и в соответствии с ними.

В современных условиях доводы в пользу эстетического принципа в воспитании представляются во многом убедительными. Следует вспомнить при этом, что уже у Ф. Энгельса мы встречаемся в «Анти-Дюринге» с понятием «эстетическая сторона воспитания»[2].

Представители рассматриваемого направления, выдвигая эстетический принцип в воспитании, распространяют его тем

[1] Джибладзе Г. Н. Принцип эстетического воспитания. Тбилиси, 1971, с. 5.

[2] См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 332.

самым и на весь процесс обучения. Появляется возможность выявить роль искусства на любом из учебных предметов в соответствии с его особенностями и целями эстетического воспитания. Дальнейших успехов можно ждать в объединении усилий обоих направлений. Философская широта подхода к явлениям, умение тщательно исследовать эстетические категории, знание природы искусства, свойственные эстетическому направлению, в соединении с детальным знанием процессов развития ребенка, многообразной практики организации обучения и воспитания, свойственным педагогической мысли, могут обеспечить эффективное продвижение вперед в теории и практике эстетического воспитания. Мысль, уже высказываемая в педагогической литературе, в частности в вышедшем в 1978 году в издательстве «Просвещение» сборнике «Эстетика и современность».

Правда, как уже говорилось, с 50-х годов искусство стало все больше проникать в процесс обучения, входить в содержание многих учебных предметов. Осмыслить это явление, определить его место пытается и дидактика — теория обучения. Показательны в этом отношении три фундаментальные работы по дидактике, отделенные друг от друга примерно десятилетием, как показательно и то, как решалась проблема в разногодичных изданиях.

В монографии «Дидактика» под общей редакцией Б. П. Есипова (1957) в главе, посвященной задачам и содержанию общего и политехнического образования, есть раздел «Основы построения учебного плана советской школы». В нем наиболее четко, по сравнению с другими книгами подобного рода, определена структура учебного плана, показаны соотношения между циклами учебных предметов. Обратим внимание, как мотивируют авторы книги включение в учебный план искусств: «В целях осуществления задач эстетического воспитания в учебный план советской школы входят два учебных предмета — рисование и пение. Задачи эстетического воспитания, кроме того, осуществляются в процессе преподования литературы»[1].

Из этих фактов сами собой напрашиваются выводы: в школе изучаются не только основы наук. И второе. Музыка, изобразительное искусство (или, как их называли до недавнего времени, пение и рисование) не относятся к основам наук. Относительно литературы у авторов есть колебания: кроме рисования и пения, она тоже осуществляет задачи эстетического воспитания, но в число учебных предметов, прямо связанных с этими задачами, не входит. В дальнейшем изложении литература рассматривается вместе с родным языком. Такое отношение к литературе, не рассматривающее ее как вид

[1] Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. М., 1957, с. 130—138.

искусства, прямо соприкасается с нынешней дискуссией на страницах «Литературной газеты» и «Учительской газеты» о роли сегодняшнего урока литературы.

Уже в этой книге есть определенное противоречие. Обучение осуществляется на всех учебных предметах, в том числе и на тех, которые не являются основами наук. Однако закономерности процесса обучения устанавливаются только на базе учебных предметов по основам наук. И далее — открытые таким путем закономерности распространяются на весь процесс в целом, включая предметы, не являющиеся основами наук.

При таком исследовании процесса обучения рассматривается только одна форма познания — наука. Естественно, что другая форма познания — искусство — выступает только в подчиненном, зависимом положении. Вот почему вопрос об искусстве возник в книге еще лишь однажды: при решении проблемы восприятия учащимися предметов и явлений и образования из них правильных представлений.

Роль искусства сводится только к тому, что оно создает зримый, наглядный образ в учебном процессе — в создании наглядных образов, в облегчении процесса познания. На этом положении базируются многие построения методистов, основывается значение эмоциональности искусства в обучении. Эмоциональность связывается с созданием конкретно-чувственного образа, с его восприятием с помощью органов чувств.

Но сюда никак не вмещается та эмоциональность искусства, которая связана с накалом человеческих эмоций, вызванным соучастием зрителя или слушателя в изображенных событиях, которая именуется эстетическим переживанием. А ведь именно эстетическое переживание является школой нравственных, гражданских и эстетических чувств. Но как раз о нем и забывается, и эта забывчивость роли эстетического переживания приводит ко многим сегодняшним заблуждениям.

Ровно через десятилетие в книге «Основы дидактики» (1967) тоже под редакцией Б. П. Есипова была сделана попытка как-то преодолеть существующее противоречие. «Внутри» проблемы «Марксистско-ленинская основа руководства познавательной деятельностью учащихся» выделен специальный вопрос: «Познание действительности средствами искусства». Это, безусловно, шаг вперед.

«Служебная» роль искусства снята. Не упоминается она и при рассмотрении дидактического принципа наглядности.

И все-таки односторонность присуща и этой работе. Она сказывается уже в самом формулировании вопроса — «познание действительности средствами искусства». Здесь искусство предстает не как самостоятельная равноправная форма позна-

ния, а лишь как средство познания действительности в учебном процессе.

Суть решения вопроса сводится в книге к трем следующим положениям: «Художественные произведения дают человеку радость познания», «Воспринимая художественные произведения, изучая их, человек вместе с тем познает и средствами искусства», «В организации познавательной деятельности учащихся необходимо использование всех видов искусства»[1].

Все эти положения справедливы. Но и в этой книге они оказываются изолированными от остального исследования процесса обучения. А оно осуществляется таким же образом, как и в упоминавшейся ранее «Дидактике».

Таким образом, в 50—60-е годы ученые-дидакты стимулировали использование искусства в учебном процессе, но теоретически вольно или невольно отводили ему лишь вспомогательную роль при овладении основами наук.

Эти теоретические позиции еще отчетливее проявлялись в работах методистов. Например, А. А. Вагин, рассматривая роль художественной литературы с позиции ее служебных возможностей для истории, утверждает: «Художественный образ, отличаясь особой наглядностью, меткостью живописного изображения», помогает показать историческое явление наиболее рельефно, красочно, наглядно. «Живописность» художественного образа делает его прекрасным средством, с помощью которого достигается картинность повествования и описания исторических явлений»[2].

Здесь совершенно ясно определена иллюстративная роль искусства, в частности литературы — средства наглядности, картинности, оживления урока. Правда, дальше А. Вагин, например, в цитированной уже хрестоматии для учителей старается каким-то образом соединить служебную роль художественной литературы на уроках истории с целями эстетического воспитания. «Художественная литература в преподавании истории,— пишет он,— используется не только с целью обеспечить глубокое познание исторического прошлого и правильного отношения к общественно-историческим явлениям. Только подлинно художественный образ способен оказать то образовательно-воспитательное воздействие на учащихся, о котором говорилось выше. Поэтому вторым определяющим моментом в отборе материала является его высокая художественная ценность»[3].

Вырисовывается довольно простой «механизм» использо-

[1] Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. М., 1967, с. 121—124.
[2] Художественная литература в преподавании новой истории. Хрестоматия для учителей / Сост. А. А. Вагин. М., 1966, с. 3.
[3] Там же, с. 10.

вания художественной литературы, художественных образов. Через литературу осуществляется познание «в картинах», путем отбора высокохудожественного материала достигается эстетическое воспитание.

Но в середине 70-х годов советские эстетики докажут, что не любое восприятие и «понимание» художественных произведений можно считать эстетическим.

Например, при изучении состава и строения произведений искусства, когда их расчленяют на определенные элементы и выявляют законы организации художественных средств,— разрушается эстетическое восприятие! В этом случае произведение искусства становится объектом научного анализа, но не эстетического, художественного восприятия.

Не совершается процесс эстетического восприятия или совершается в искаженном виде и в том случае, когда человек, обращающийся к произведению искусства, художественно, эстетически не образован и в силу этого не обладает достаточно развитой способностью эстетического восприятия[1].

Отсутствие четких педагогических принципов использования искусства в обучении, выделение дидактами и методистами зачастую лишь познавательной функции искусства порождает вольное или невольное пренебрежение к его специфике. В практике это явление достаточно распространенное. Обратимся для примера к учительскому опыту. Учитель физики использует роман А. Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» для того, чтобы установить, какие ошибки технического характера допустил писатель. Не в чем были ошибочны научные гипотезы, на которых основывается произведение, а в чем именно «заблуждался» писатель. «Метод отыскания ошибок», к сожалению, присущ не одним физикам. Урок зоологии. Закрепляется материал по теме «Птицы», и речь идет о певчих птицах. Учительница предлагает задание: «Сейчас я прочитаю отрывок из рассказа Тургенева «Ермолай и мельничиха», а вы скажите: в чем ошибся писатель, изображая голоса птиц?» Выполнив это задание, ученики были страшно довольны. Оказывается, они знают куда больше, чем классик русской литературы. Но едва ли после этого они станут читать его рассказ. Так разрушается эстетическое восприятие, эстетическое наслаждение от произведения искусства.

Подобные упражнения формируют искаженное представление об искусстве. Едва ли учительница думала об этом, спрашивая об ошибках Тургенева в изображении птичьих голосов. Наоборот, она была убеждена, что приобщает учеников к искусству. Значит, не будет ничего удивительного, если ее ученики, скажем, поставят в вину художнику Пласто-

[1] См.: Марксистско-ленинская эстетика / Под ред. М. Ф. Овсянникова. М., 1973, с. 187—188, 190—196.

ву, что на его картине «Сенокос» изображено буйство лугового разнотравья, а вот тычинки и пестики у цветов не выписаны. Хуже того — вблизи на холсте вообще какая-то «мазня»: вместо цветов — нашлепки красок чуть не в палец толщиной. То ли дело цветочки на таблице по ботанике: каждый лепесток хоть в микроскоп, хоть в телескоп рассматривай, ничего не изменится.

«Как в жизни». как «на самом деле». Вот ведь каким парадоксом может обернуться пренебрежение к законам искусства, даже тогда, когда заботятся о пробуждении любви к нему.

Все в тех же благих целях — развитие художественного вкуса — учитель на уроках по русскому языку предлагает ученикам заполнить по выбору заготовленными словосочетаниями пропуски у имен Моцарта, Мольера, Левитана. В пятом классе он дает словарь на тему «Виды искусства». «В небольшой эмоциональной беседе объясняем слова: *искусство, художественный образ, идея, театр, литература, кино.* Указываем на различие и сходство между видами искусства. На другом уроке проводим обратный диктант: даем определение — дети записывают термин. Например: «Искусство художественного слова — литература». Сама идея — систематически учить школьников овладевать искусствоведческой терминологией — хороша. Но как легко и просто все выглядит! Как запросто даются сложнейшие понятия в одной «эмоциональной» беседе, которая на проверку оказывается обычным «прямым» диктантом.

Примеры, подобные приведенным, можно множить. Они заимствованы из наблюдений при изучении учительского опыта, из материалов конференций, из статей в методических журналах. Цель приведенных примеров — показать, что ориентация на существующие дидактические принципы не только сдерживает творческую инициативу учителей, но и нередко направляет ее по неверному пути.

С нашей точки зрения, один из лучших учебников, появившихся в последние годы,— это «Рассказы по истории СССР» под редакцией Н. П. Кузина. Авторы, редакторы и художники нашли удачное решение для создания зрительных образов с помощью реконструкции прошлого средствами изобразительного искусства, причем в традиционной форме книжной графики: рисунок, иллюстрация. В данном случае нельзя говорить просто об оформлении: картины — неотъемлемая часть книги, они органично соединены с методическим аппаратом учебника. Удачно монтируются оригинальный рисунок и фотография исторического документа, как например советский период, который хорошо раскрывается подлинными фотографиями и оригинальными рисунками. Имена художников, оформивших эту учебную книгу, могли бы по праву стоять

рядом с именами авторов — Т. С. Голубевой и Л. С. Геллерштейна.

В учебнике есть еще одно достоинство — стилевое единство. А это много значит: хороший вкус воспитывается в первую очередь на учебных книгах. Таким образом, многие достоинства учебника могли бы позволить сказать: здесь есть учет специфики искусства.

Но и в этом учебнике есть некоторая дань иным принципам построения учебного материала, например: небольшой рассказ о Софийском соборе. Он написан хорошим языком, весьма занимателен, но дает не впечатление от собора, а сведения о технологии фресковой живописи или мозаики.

Специфика искусства, как мы уже говорили, в том, что оно воздействует, вызывая сопереживание. Поэтому можно и нужно передать впечатление, которое собор вызвал в далеком прошлом и которое вызывает сейчас у наших современников. Ибо передача впечатлений вызывает элемент сопричастности к ним.

По такому принципу строит описание того же Софийского собора академик Б. Д. Греков.

«Если вы, собираясь осмотреть киевскую Софию, заранее решили отнестись снисходительно к умению наших далеких предков выражать великое и прекрасное, то вас ждет полная неожиданность.

Переступив порог Софии, вы сразу попадете во власть ее грандиозности и великолепия. Величественные размеры внутреннего пространства, строгие пропорции, роскошная мозаика и фрески покорят вас своим совершенством, прежде чем вы успеете вглядеться и вдуматься во все детали и понять все то, что хотели сказать творцы этого крупнейшего произведения архитектуры и живописи. О нем без всякого преувеличения говорил русский митрополит Илларион: «Церковь дивна, и славна всем округлым странам, яко же она не обращается во всем полунощи земленем от востока до запада». Даже в перестроенном виде, после значительных повреждений, в XVII веке этот храм возбуждал удивление иностранцев.

«Вся загадка в том,— пишет Павел Алепский (был в Киеве в 1653 г.),— откуда они (русские.— *Б. Г.*) добывают этот мрамор, эти огромные колонны, находящиеся вне церкви, потому что во всей стране нет ничего похожего на ломки мрамора... Оказывается, что они возили его через Черное море из Marmora, находящегося в окрестностях Константинополя, и потом поднимались большою рекою, впадающей в это море, выгружали же в городе Киеве»[1].

Здесь тоже есть описание деталей, даже сообщается, отку-

[1] Греков Б. Д. Киевская Русь. М., 1949, с. 367.

да доставлялись материалы для строительства, но все это служит созданию впечатления о величии и красоте неповторимого памятника древнего русского искусства.

Итак, многие просчеты и недостатки в практике происходят из-за отсутствия единых педагогических принципов в использовании искусства в школе.

Руководящее положение, которое требовало и предусматривало учет специфических особенностей искусства в процессе обучения на всех предметах, необходимо. Об этом говорит и последняя, наиболее значительная работа по дидактике, вышедшая в 1975 году,— «Дидактика средней школы» под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. Как ни парадоксально, в ней, в отличие от других подобных работ, почти не рассматривается искусство. Но зато здесь имеется несколько обстоятельств, которые заслуживают обсуждения в связи с использованием искусства в учебном процессе.

Обстоятельство первое. Анализ элементов культуры с педагогической точки зрения, проведенный в последние годы, показал, что «культура — это, прежде всего, совокупность процессов материальной и духовной деятельности, выработанных человечеством, которая может быть усвоена личностью и стать ее достоянием. Но деятельность людей исключительно разнообразна и сложна, специфична для разных профессий и специальностей. В общеобразовательной школе нет никакой возможности сделать достоянием учащегося все разнообразные виды деятельности».

Авторы книги считают: «При анализе культуры на любом этапе ее развития можно выделить четыре общих элемента: а) уже добытые обществом знания о природе общества, мышлении, технике и способах деятельности; б) опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт; в) опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем; г) нормы отношения к миру, друг к другу, т. е. система волевой, моральной, эстетической, эмоциональной воспитанности.

Усвоение первого элемента культуры обеспечивает формирование картины мира и вооружает методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Иными словами, знания служат инструментом всякой деятельности. Усвоение второго элемента позволяет новым поколениям реализовать воспроизведение культуры и сохранить ее. Усвоение третьего элемента обеспечивает дальнейшее развитие культуры, что без творческой деятельности невозможно.

Усвоение четвертого — обусловливает нравственные стимулы, эстетическую потребность, эмоциональную окрашенность, мотивы деятельности и т. д., т. е. все проявления отношения к деятельности, ее продуктам, к людям».

Из сказанного авторы делают вывод, « что для воспроизведения и дальнейшего развития культуры в содержание образования должны быть включены все указанные элементы культуры, а не только система знаний»[1].

Продолжая мысль, авторы главы «Основы содержания образования в советской школе» закономерно утверждают, что в каждом из перечисленных элементов культуры искусство как особая форма познания и человеческой деятельности занимает соответствующее место. Следовательно, и в содержании образования оно должно рассматриваться в совокупности со всеми явлениями, входящими в процесс обучения. Наконец, из этого следует, что закономерности искусства как формы познания должны учитываться в теории обучения.

Все сказанное и дает право утверждать, что в новом труде по дидактике созданы предпосылки для решения проблемы использования искусства в обучении на иной основе.

Второе обстоятельство. В книге «Дидактика средней школы» вопросы восприятия конкретного и абстрактного, проблема принципа наглядности (он здесь рассматривается по-новому) разбираются без привлечения искусства. Положительное явление. Прежде всего потому, что ученые-дидакты тем самым признают недостаточную убедительность доводов, на которых основывалось использование искусства в прежних педагогических системах. Этим самым у частных методик «изымается» опора для своих построений, оправдывающих использование искусства только с иллюстративной целью.

Дидактика за последние два десятилетия в большей или меньшей степени отражала суть процессов, происходивших в содержании образования, и выражала главное направление тенденций в отношении к искусству. Она создала некоторые предпосылки для теоретического осмысления места и роли искусства как формы познания реального мира, как формы общественного сознания в процессе обучения и тем самым поставила в повестку дня вопрос о педагогических принципах его преподавания в школе.

Методологическим источником для установления таких принципов являются труды основоположников марксизма-ленинизма. В них есть немало примеров бережного и очень тонкого обращения с искусством, при котором учитывались все его особенности и раскрывалась познавательная сторона. Эти примеры могут быть для педагога образцом использования художественной литературы в обучении и воспитании.

В упоминавшейся выше книге «Основы дидактики» сказано: «В письме к М. Гаркнесс Ф. Энгельс указывал, что он

---

[1] Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., 1975. с. 45—47.

много знаний получил из «Человеческой комедии» Бальзака»[1]. Нам представляется, что это письмо содержит не только такое «указание», но, если можно так выразиться, целую дидактическую программу использования искусства.

Письмо Энгельса — это очень доброжелательный критический отзыв о рассказе М. Гаркнесс «Городская девушка».

Начинает его Энгельс с сообщения о своих эмоциях, чувствах во время чтения: «Я прочел эту вещь с величайшим удовольствием, прямо с жадностью». Отметим, что Маркс и Энгельс, высказывая оценку произведения литературы, всегда считали необходимым сообщить, доставило ли оно им удовольствие при чтении. Мы напоминаем об этом, потому что с соблюдения данного условия начинается учет специфики воздействия искусства.

Энгельс пишет об удачах писательницы: «жизненная правда» рассказа, «мужество настоящего художника», удачный образ Артура Гранта — «настоящий шедевр».

Затем переходит к критическим замечаниям: «Рассказ все же недостаточно реалистичен... Характеры у вас достаточно типичные в тех пределах, в каких они действуют, но обстоятельства, которые их окружают и заставляют действовать, возможно, недостаточно типичны». И далее следует уже давно ставший хрестоматийным текст, где Энгельс пишет о своем понимании реализма и о тенденциозности в искусстве, приводит в пример творчество Бальзака. Мы обращаемся лишь к той части письма, в которой говорится о реалистическом методе великого писателя.

«Бальзак, которого я считаю гораздо более крупным мастером реализма, чем всех Золя прошлого, настоящего и будущего, в «Человеческой комедии» дает нам самую замечательную реалистическую историю французского «общества», особенно «парижского света», описывая в виде хроники, почти год за годом с 1816 по 1848 г., усиливающееся проникновение поднимающейся буржуазии в дворянское общество, которое после 1815 г. перестроило свои ряды и снова, насколько зто было возможно, показало образец старинной французской изысканности. Он описывает, как последние остатки зтого образцового, для него, общества либо постепенно уступали натиску вульгарного богача-выскочки, либо были им развращены; как на место великосветской дамы, супружеские измены которой были лишь способом отстоять себя и вполне отвечали положению, отведенному ей в браке, пришла буржуазная женщина, наставляющая мужу рога ради денег или нарядов. Вокруг этой центральной картины Бальзак сосредоточивает всю историю французского общества, из которой я даже в смысле экономических деталей узнал больше (например, о перераспреде-

[1] Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. М., 1967, с. 121.

лении движимого и недвижимого имущества после революции), чем из книг всех специалистов — историков, экономистов, статистиков этого периода, вместе взятых»[1].

Теперь представим себе, что мы хотели бы на уроках истории воспользоваться «Человеческой комедией» в познавательных целях. Что нам нужно было бы сделать? Сначала воссоздать центральную картину, которую изображает Бальзак.

Энгельс сделал это. Все, что написано до выделенных строк, есть воспроизведение такой картины. Лаконичное, выразительное, вызывающее сильную эмоциональную реакцию. Далее — показать, как Бальзак сосредоточивает историю французского общества вокруг этой картины, какие детали позволяют узнать неповторимые особенности тогдашней жизни. Энгельс указывал на одну. К. Маркс в «Капитале» приводит другую чрезвычайно выразительную эмоциональную деталь.

«В своем последнем романе «Крестьяне» Бальзак, вообще отличающийся глубоким пониманием реальных отношений, метко показывает, как мелкий крестьянин даром совершает всевозможные работы на своего ростовщика, чтобы сохранить его благоволение, и при этом полагает, что ничего не дарит ростовщику, так как для него самого его собственный труд не стоит никаких денежных затрат. Ростовщик, в свою очередь, убивает таким образом одним выстрелом двух зайцев. Он избавляет себя от денежных расходов на заработную плату и втягивает все больше и больше в долговую кабалу крестьянина, который постепенно разоряется, так как не работает на собственном поле»[2].

Если мы последуем по пути, который указывают работы Маркса и Энгельса, то нам придется учитывать и эмоциональность восприятия художественного произведения, и его изобразительные особенности, и воздействие деталей. То есть полностью учитывать специфику искусства. Но от этого выигрывает и познание. Оно становится глубже и ярче. Это и есть принцип учета специфики искусства, который и должен стать одним из важнейших принципов в дидактике.

Этот принцип является конкретным проявлением общепедагогического положения о единстве воспитания и образования. Единство познавательной и воспитательной функции составляет сердцевину специфики искусства. Ее учет предполагает также единство рационального и эмоционального, единство воздействия того и другого на формирование мировоззрения и воспитание гражданских, нравственных и эстетических чувств.

Для доказательства один пример. Московская учительница из 204-й школы С. Г. Нудельман известна как умелый педа-

[1] Все цитаты приведены по кн.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Об искусстве. В 2-х т. М., 1976, т. I, с. 7.

[2] К. Маркс и Ф. Энгельс. Об искусстве. В 2-х т., т. I, с. 480.

гог-историк, многие ее уроки описаны в публикациях. Среди них наше внимание особенно привлек один, с использованием художественной литературы.

Однако, прежде чем говорить о нем, одно пояснение. На уроках истории существует сейчас несколько приемов использования литературного произведения. Один из них таков. Сообщается достаточно полный, убедительный фактический материал, на основании которого возникают определенная историческая картина, отношение к ней, в том числе и эстетическое. Литературное произведение, отрывок, «ложится» на эти факты и взаимодействует с возникшими представлениями. Что же происходит дальше? Вот как описывает учительница урок, посвященный рассказу о борьбе большевиков за построение нового мира.

«Рассказ о железной гвардии большевиков оказывает глубокое эмоциональное воздействие на учащихся и способствует их воспитанию в духе преданности делу коммунизма. Железным рыцарем революции В. И. Ленин называл Ф. Э. Дзержинского. Это был человек несгибаемой воли, кристальной чистоты. Одиннадцать лет провел в царских тюрьмах, ссылках, на каторге, но это не сломило борца. Поэт В. В. Маяковский, обращаясь к нашей молодежи, говорит:

Юноше,
обдумывающему житье,
решающему —
сделать бы жизнь с кого,
скажу
не задумываясь: —
«Делай ее
с товарища Дзержинского».

Общее направление действий учительницы верно. Картина, которую она воссоздает на уроке с помощью различных фактов, в целом созвучна той, что дана Маяковским в 18-й главе поэмы «Хорошо!».

И содержание урока — своего рода жизненный материал, который получил у поэта художественное обобщение и оценку. Ведь особенность искусства в том, что оно дает эстетическое отношение людей к действительности в сконцентрированном виде. Отсюда возможный путь — воспользоваться произведением художественной литературы, чтобы помочь осмыслить жизненный материал, найти свое отношение к нему. В рассматриваемом примере оно совпадает с отношением поэта. Используется главная — воспитательная функция искусства. Но для учительницы этот путь оказался только возможным, потому что она не до конца им воспользовалась. «Выхвачен» небольшой отрывок, по-лобовому «воспитывающий» прямым назиданием: «Будь таким!» Значит, выпол-

нен воспитательный момент. Не по Маяковскому, хотя и со ссылкой на его имя.

Разберемся, почему так произошло. Наш разбор и есть основа модели нового урока, который строится в соответствии с учетом специфики искусства.

Рассказ учителя вызвал эмоциональное отношение учеников. Следующий шаг — закрепить его либо еще усилить и тем самым тоже закрепить.

Это можно сделать, нисколько не нарушая общего строя урока. Подтвердить художественным образом обобщение героического мужества большевиков, которые умирали:

От трудов,
от каторг
и от пуль,
И никто
почти —
от долгих лет.

Еще одним-двумя такими же выразительными и краткими эпизодами из произведения. Они «вписываются» в заключительную часть документального рассказа.

Затем мы передаем настроение поэта, вызванное изображаемыми явлениями. У Маяковского — это размышления лирического героя о жизненной судьбе Войкова, Дзержинского и всех тех, кто погиб, «от трудов, от каторг и от пуль». Настроение сурового благоговения перед героями:

Кто костьми,
кто пеплом
стенам под стопу
улеглись...
А то
и пепла нет.

Поэтический текст, героический пафос лирического героя вызывал сопереживание, усилил чувство, возникшее ранее. Большое, все нарастающее чувство гражданской гордости, переживание возвышенного окрашивает весь урок. Воспитательное действие исторических документальных фактов во сто крат усиливается воздействием художественных образов. Совет — «жизнь делать с кого» — является итогом собственных переживаний учащихся. Он стал кульминацией урока и вместе с тем его заключительной частью.

Когда мы давали урок в базовой школе института, то прибавили на все перечисленные отрывки из поэмы Маяковского одну минуту. Но эта минута дала учащимся такой настрой, такой нравственный заряд, такое отношение к историческим фактам, к деятельности большевиков, что заставила потом долго помнить и урок, и свои переживания.

В последнее десятилетие происходят и качественные изменения в содержании учебных предметов, изучающих искусст-

во. Чтобы полнее понять суть этих перемен, следует хотя бы приблизительно представить себе структуру содержания учебных предметов по искусству в том виде, как она исторически сложилась к настоящему времени.

Огромное и принципиальное значение исследования, которое проводит Д. Б. Кабалевский и результатом которого стала новая утвержденная программа по музыке для начальной школы, состоит в том, что он в структуре содержания учебного предмета «музыка» главным сделал искусство, самую музыку. Противоречие оказалось снятым самым решительным образом. По такому же пути идет и Б. М. Неменский, в определении содержания предмета «изобразительное искусство» как предмета учебного. Но этот путь и есть практическое утверждение принципа учета специфики искусства.

На уроках литературы художественная деятельность в сравнении с другими предметами искусства оказывается пока ничтожно малой. В силу огромного количества изучаемых произведений процесс восприятия художественной литературы учеником в средних и старших классах происходит нередко за пределами урока, вне контроля учителя, вне его влияния и помощи. На уроках преобладает наука о литературе, которая зачастую вытесняет, подменяет само искусство слова.

Преобладание науки — литературоведения — приводит к утрате эмоциональности, которая всегда является неотъемлемой частью искусства. Потеря оказывается невосполнимой, ибо снижается воспитательный эффект искусства.

Итак, подведем итоги. Принцип учета специфики искусства столь же необходим для учебных дисциплин, изучающих искусство, как и для предметов по основам наук, которые используют художественные произведения все-таки эпизодически.

Этот принцип означает, что учащимся на каждой ступени их обучения предлагаются произведения искусства, отобранные в соответствии с общими принципами партийности, народности и высокой художественности. При этом используются методы обучения, по своему характеру учитывающие своеобразие воздействия и восприятия искусства.

Принцип учета специфики искусства в обучении обусловлен историческим развитием искусства как самостоятельной формы познания, как особой формы общественного сознания.

Роль искусства с исключительной силой проявляется на современном этапе развития социалистического общества. Оно оказывает непосредственное влияние на формирование личности юного гражданина, формирует его нравственные идеалы и коммунистические убеждения и готовит к участию в общественной жизни.

С. Герасимов,
Герой Социалистического Труда, народный артист СССР, лауреат Государственных премий СССР, действительный член АПН СССР

СОВРЕМЕННОСТЬ И ЭКРАН

В документах XXV съезда КПСС, в постановлении ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы» нашло свое отражение и подверглось последовательному научному исследованию все множество связей и предпосылок, из которых складывается современная жизнь, где экономика, равно как и достижения технического прогресса, формирует уровень бытия, а идеология и культура определяют его социальное содержание и историческое предназначение.

Оглядываясь на прошедшее и всматриваясь в будущее, полезно представить сейчас, какую роль предстоит играть в современном мире, а значит, и в важнейшем деле формирования современного человека, в частности юного человека, советскому кинематографу, с его революционным опытом, с перспективами идейного, художественного и технического развития.

Говоря о проблемах кино, нам не следует забывать о природе этого удивительного искусства, где творчество художника неразрывно связано с техническими сторонами кинематографа, такими, как оптика, пленка, лабораторная обработка или даже уровень тишины в процессе синхронной съемки. И все же, когда мы сталкиваемся с этими важнейшими проблемами нашего творчества, то при всей важности чисто технических элементов производства фильмов на первое место выступает его идейно-художественная сущность, которая берет свое начало в литературной основе фильма — в сценарии.

Единственно реальным критерием уровня художественности является степень диалектической емкости, с какой мастер-кинематографист подходит к явлениям окружающего мира, вмешиваясь в жизнь актом своего творчества.

Теперь, по-видимому, следует обратиться к самому понятию «диалектическая емкость» применительно к сфере искусства.

В своей статье о Марксе В. И. Ленин писал, что диалектика в понимании Маркса включает в себя то, что зовут теорией познания — гносеологией, которая должна рассматривать свой предмет главным образом исторически, изучая и обобщая развитие познания, переход от незнания к знанию.

Эта же мысль в «Материализме и эмпириокритицизме» изложена так: «В теории познания, как и во всех других областях науки, следует рассуждать диалектически, т. е. не предполагать готовым и неизменным наше познание, а разбирать, каким образом из *незнания* является *знание*, каким образом неполное, неточное знание становится более полным и более точным»[1]

Хотя теория познания обращена, как известно, прежде всего к научному, а не к художественному постижению мира, законы диалектики, вне всяких сомнений, распространяются и на художественно-творческий процесс. И для всех нас при сколько-то внимательном отношении к любому новому сценарию, к любому новому фильму становится очевидным, насколько велика зависимость художественного произведения от масштаба и зрелости теоретического мышления художника.

Прежде чем перейти к некоторым примерам, которые помогут нам лучше проследить те реальные проблемы, какие возникают на пути каждого нового фильма, в особенности посвященного современности, полезно поставить вопрос: является ли диалектическая емкость в том значении, как это следует понимать в кинематографическом процессе, прерогативой только режиссера? Я думаю, что такое утверждение было бы по меньшей мере признаком нескромности. Режиссер в советском кинематографе представляет собой в конечном счете решающую силу, что легче всего проследить не в подготовительном периоде, даже не на съемках, а в монтажной и на перезаписи, где он формирует в окончательной редакции всю работу коллектива и обнаруживает вторую свою натуру — художественного редактора собственного труда, труда всех своих товарищей под углом зрения, выражаясь терминологией К. С. Станиславского, сверхзадачи, которой является фильм на экране. Но не только режиссеру — нам всем надлежит думать о том трудноуловимом моменте, когда рациональная идея волею творческого процесса в сознании сценариста, а затем и режиссера превращается в художественный образ. Вот тут-то мы и допускаем больше всего ошибок, так как привычно надеемся на априорность того или иного образного раскрытия характера, поступков, драматических связей, пейзажа и т. д., т. е. всего, что составляет художественную сущность явления. Здесь особенно велика роль писателя-сценариста, рождающего в замысле всю суть художест-

[1] Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, с. 102.

венной ткани сценария, где в словах читается не только содержание, но и особенности кинематографического зрения и языка, т. е. форма.

Я убежден, что кинематограф — искусство совершенно всеобъемлющее и всемогущее и обладает всеми свойствами литературы в области времени и пространства, всеми ее возможностями проникать в причинность и связи, раскрывать не только поступки, но и мысли человека. То есть кино способно творить все то, что от века было достоянием литературы, но способность эта в кинематографе умножилась зрительным воплощением. Но есть у литературы и такие глубины образного языка, которые пока еще не доступны кинематографу и которые, на мой взгляд, должны представлять для него немеркнущую цель на пути к последующим достижениям.

Движение от понятия к образу еще очень часто в нашей практике представляет собой кратчайший путь к стереотипу, который по образной выразительности своей остается на уровне знака. Здесь следует оговориться, что такая беглость обрисовки порой может быть продиктована художественной необходимостью, особенностью замысла, и тогда это читается иначе. Но чаще всего мы имеем дело с обычным ремесленным стереотипом, ориентированным на внешние признаки современной моды.

Между тем все важнейшие и принципиальнейшие достижения нашего революционного кинематографа, начиная с «Броненосца «Потемкина», были неразрывно связаны с сознательным включением в художественный процесс законов материалистической философии и прежде всего ленинской теории познания. Именно в диалектическом споре со всем опытом буржуазного искусства рождались шедевры 20—30-х годов. Здесь полностью подтвердилось положение о зависимости нравственных ценностей и масштаба и зрелости социального мышления, которым овладело общество.

И ныне постоянными учителями взыскательности выступают для нас корифеи советского кинематографа, формировавшие образный язык нашего искусства на уровнях, которые и ныне, через полвека, нам достигнуть отнюдь нелегко.

Когда зритель ностальгически вспоминает фильмы 30-х годов, он вспоминает прежде всего блистательную образную емкость сцен, сюжетных и монтажных поворотов, афористическую точность реплик, которые он мог, наслаждаясь, цитировать.

Вспомните чапаевские реплики «часа через пол» и «наплевать и забыть». Или знаменитую надпись в «Арсенале» А. Довженко: «Не туда бьешь, Иван»,— на которую зал также откликнулся овацией. Или, там же, поединок арестованного большевика с вооруженным меньшевиком, который, подняв

пистолет, не решается нажать на спуск: «Не можешь? А я могу!» Или разговор Щорса с белым офицером: «Это не вы интеллигентный человек — это я интеллигентный человек!» Тут бушевала веселая и яростная мысль художников, приобщенных к революции и ею просвещенных.

А вспомните сцену Полежаева и Воробьева в прихожей из кинофильма «Депутат Балтики», где Воробьев, истерически отрекаясь от своего учителя, берет из его рук стакан воды, не забыв спросить при этом: «Кипяченая?» Или сцену со спичечной коробкой из «Великого гражданина», или знаменитые кадры Балтики с дымом вполнеба и контратакой революционных матросов в фильме «Мы из Кронштадта».

Опыт мирового кинематографа в его наиболее значительных произведениях показывает, как сам генезис кинематографического образа рождается в литературе. Можно было бы вспомнить сценарии Чаплина или Орсона Уэллса, но достаточно для примера обратиться к сценариям А. Довженко.

Выдающийся советский режиссер находил не только необходимостью, но и наслаждением сценарную обработку характера, облика, сцены со всей взыскательностью художественной прозы. И, обладая блестящим дарованием писателя, достигал этого в полной мере.

Развивая мысль о сложном соотношении понятия и образа в кинематографической практике, можно вспомнить и другой пример: переклички кинематографа и литературы в таких замечательных произведениях, как «Броненосец «Потемкин» С. Эйзенштейна и «Морской мятеж» Б. Пастернака. При всем разнообразии отношений читателей к поэзии Пастернака, для меня эта маленькая поэма всегда была столь же примером остроты поэтического зрения, сколь и своеобразной режиссуры поэтического языка, подобно многим классическим произведениям, которые давно уже стали для нас хрестоматийным примером той самой диалектической емкости, которая в конечном счете и есть главная черта таланта.

Размышляя об этом удивительном произведении, я попутно всегда думал также и о том, как отчеканился здесь самый талант Пастернака, как заиграло русское слово в образном раскрытии понятия «море».

Ты на куче сетей.
Ты курлычешь,
Как ключ, балагуря,
И, как прядь за ушком,
Чуть щекочет
струя за кормой...

и тут же

Допотопный простор
Свирепеет от пены и сипнет...

К чести Всеволода Пудовкина и Анатолия Головни надо сказать, что они, опрокидывая все представления о возможностях кинематографа, взялись за этот труд, снимая море для своей картины «Самый счастливый», выпущенной на экран под названием «Победа». Были у них там кадры, которые по разгону страстей согласовывались со словами «свирепеет от пены и сипнет». Были и такие куски, где море, «свинея от тины, по сваям по-своему бьет».

Следуя за развитием поэмы, следя за каждой ее строкой, не перестаешь поражаться все тому же нарастанию образной емкости, когда после этой могучей пейзажной интродукции вступает в действие сам сюжет. Как бы поднимаясь по лестнице гнева все выше и выше, до самого революционного взрыва, до слов:

Шибко бились сердца.
И одно,
Не стерпевшее боли,
Взвыло:
— Братцы!
Да что ж это! —
И, волоса шевеля:
— Бей их, братцы, мерзавцев!
За ружья!
Да здравствует воля! —
Лязгом стали и ног
Откатилось
К ластам корабля.
И восстанье взвилось,
Шелестя,
До высот за бизанью,
И раздулось,
И там
Кистенем
Описало дугу...

Любопытно, что в первой редакции было: «до высот кабестана» с отличной последующей рифмой «достану», но моряки объяснили поэту, что кабестан отнюдь не самая высокая точка на корабле, и поэт нашел мужество уступить красивую рифму точности смысла. Получилось вместо «кабестана» «за бизанью».

Тут не сразу скажешь, что прекраснее — образ восстания, для которого нашлось слово «кистенем», или как бы нарочито заниженное словечко «взвыло». И уж куда как не высокопарно, а уж куда как высоко.

Тут как нельзя ко времени вспомнить основателя диалектического мышления грека Гераклита, который на этот счет заметил: «Мудрость состоит в том, чтобы говорить истинное, чтобы, прислушиваясь к природе, поступать с нею сообразно». И считал, что плохие свидетели для людей глаза и уши тех, «кто имеет грубые психеи».

Я вспомнил об этом еще и потому, что как никогда в переживаемые нами годы человеческому обществу грозит как раз нашествие грубых психей. И пожалуй, больше всего через кинематограф. Нашему кинематографу не грозит порнография, эстетика психологии и базарной мистики, но хватает у нас и своих грубых психей, которые, быть может, не столь опасны, но во многом еще мешают кинематографу делать свое святое дело, нравственно просвещать, поднимать на новый

уровень духовного развития все наше многомиллионное общество и прежде всего молодежь.

Мы делаем в среднем 130—140 полнометражных художественных картин в год. Это немалая цифра. Но, разумеется, не цифрой этой измеряется авторитет советского кинематографа. Есть в кинематографии куда более производительные в отношении количества о которых при этом вообще ничего не слышно на рынке реальных кинематографических ценностей. Как и всякое искусство, кино оценивается по своим вершинам.

Советская кинематография — это пятнадцать национальных кинематографий социалистических республик. Общность их идейно-эстетических принципов и социальных устремлений определяет и общность проблем режиссуры.

Но есть все же некоторые вопросы развития нашего кино в его многонациональности, которые требуют специального рассмотрения.

Каждый режиссер, работающий в той или иной республике, выступает на экране как советский кинематографист, утверждающий принципы социалистического реализма. И одновременно каждый представляет и выражает черты своего народа, своей национальной культуры. Он обогащает советское киноискусство как творческая индивидуальность и как выразитель развивающейся национальной культурной традиции.

Подвижность национальных традиций и форм, их связанность с современными процессами сближения, взаимообогащения социалистических наций — это та реальность, с которой чуткий к жизни художник сталкивается каждодневно, замышляя новые темы и образы, соотнося их с действительностью, изыскивая наиболее точные, истинно современные пути и способы их экранного воплощения.

Как только ощущение движения и культуры изменяет художнику, национальная специфика искусства почти неизбежно превращается в мертвую орнаментику, в этнографическое копирование застывших обычаев и нравов, в живописание «исконных» и «вечных» начал народного быта, которые давно уже утратили свою застывшую исконность, видоизменяясь по мере социалистического развития нации, ее новой культуры, нового быта.

Да и в тех случаях, когда кинематограф обращается к временам прошедшим, он, оставаясь верным своему творческому методу, не может, не должен оставаться архивариусом. Он обязан быть диалектиком и аналитиком, имея в виду, что идейные и социальные высоты современности позволяют нам рассматривать национальные традиции в духе реалистических дифференциаций, отделяя прогрессивное от реакционного, движущееся от окаменевшего.

В мировую кинематографию вошел как классический образ

отец солдата Махарашвили в поразительном по силе и тонкости исполнении Серго Закариадзе. Успех Р. Чхеидзе, С. Жгенти и С. Закариадзе в решающей степени связан с тем, что отчетливо увидена и пластически выражена крупная личность, крупный народный характер, который самим бытием своим, способом мышления, чувствования и действия выражает движение национальной жизни, ее социалистическое развитие.

Высокую правду народной жизни и вместе с тем и социалистическое развитие национального искусства несут в себе, воплощают всем своим образным строем такие фильмы, как «Небо нашего детства» и «Лютый» Т. Океева, «Выстрел на перевале Караш» и «Белый пароход» по повести Чингиза Айтматова Б. Шамшиева, «Тревожный месяц вересень» Л. Осыки, трилогия о Ковпаке Т. Левчука, «Аты-баты, шли солдаты...» Л. Быкова, «Нежность» Э. Ишмухамедова, «Белые, белые аисты» и «Чрезвычайный комиссар» А. Хамраева по сценариям О. Агишева, «Никто не хотел умирать» и «Это сладкое слово — свобода!» В.Жалакявичюса; «Последний месяц осени» В. Дербенева, фильм Б.Кимягарова и Г.Колтунова, экранизация поэмы Фирдоуси «Шах-Наме» и многие другие фильмы, созданные на республиканских киностудиях. Их принципиальное значение для теоретического и творческого развития национальных традиций велико.

Я не буду говорить о второстепенных произведениях, которые в поисках национальной специфики остаются лишь на уровне застывших схем национального мышления, национальное сводят к орнаменту или внешней поэтичности, переходящей в провинциальную красивость. Ошибки и неточности в решении проблемы, о которой идет речь, становятся в таких случаях еще одним добавлением к общей слабости фильма. Мне хочется поговорить и с воспитателем нашего юного поколения — учителем о неординарных фильмах, созданных талантливыми режиссерами и отмеченных как нашей критикой, так и на международных киносмотрах и фестивалях. В таких случаях неточности режиссерских решений и связанные с ними неиспользованные возможности искусства бывают особенно огорчительными.

«Нежность» Э. Ишмухамедова. Этот фильм, особенно первая его новелла, порадовал многих истинно кинематографическим открытием поэзии юности, поэзии национальной жизни. Много интересного было и в фильме «Влюбленные». Но в нем, по крайней мере в некоторых его сценах, наметились уже идиллические тона. Этого не заметил сам режиссер, не заметила критика, не обратившая внимания на то, что такого рода тенденции могут, дай им разрастись, убить самую суть поэзии, превратив ее в сироп.

Может, не в таких отчетливых формах тенденция к идил-

личности проявляется и в «Саженцах» Р. Чхеидзе, порождая умилительность интонаций, скажем, в сценах встречи грузинских тружеников с американскими туристами. Проявляется она и в «Красном яблоке» Т. Океева, где передача красоты национальной жизни то и дело переходит в орнаментику.

При решении проблемы воспроизведения национального своеобразия жизни у нас бывают зигзаги и в обратную сторону.

В свое время Абуладзе в фильме «Мольба» предпринял интереснейшую попытку найти кинематографический эквивалент поэзии Пшавелы с ее суровой романтикой. И он во многом преуспел. Преуспел в тех случаях, когда больше думал о поэзии Важа Пшавелы, меньше о стилевых моделях Бергмана или Феллини. Элементы стилевой эклектики ослабляют этот очень талантливый фильм. Хотя, как мы знаем, Абуладзе умеет быть и точным и последовательным в поисках киноязыка — вспомним фильмы «Я, бабушка, Илико и Илларион» или «Ожерелье для моей любимой».

На мой взгляд, из-за непоследовательности в понимании национальных традиций и форм искусства многое теряет и А. Хамраев, о фильмах которого уже говорилось. Его недавний фильм «Человек идет за птицами», получивший премию на фестивале в Дели, которую по праву делит с режиссером оператор Ю. Клименко, тоже сделан не без оглядки на приемы и традиции инородной эстетики.

Наш кинематограф — кинематограф социалистический во всех своих слагаемых. А это значит — кинематограф ищущий, движущийся, кинематограф, понимающий, что он может нормально жить только при условии постоянного самообновления, неустанных творческих поисков. Сказанное в полной мере относится и к проблеме национальных традиций, национальной самобытности и специфики.

Ведя разговор о режиссуре последних лет и имея в виду равнение на вершины, полезно еще раз оглянуться на 20-е и 30-е годы, когда вначале в немом, а затем и в звуковом кино складывались традиции советской кинематографии.

Именно тогда-то новые советские режиссеры, необыкновенно молодые по возрасту, в самый короткий срок взяли в кинематографе власть в свои руки. Одновременно с чувством самоутверждения, наряду с полученными правами по-новому открывать, объяснять явления окружающего мира, получили всю сумму обязанностей перед партией, перед слагающейся революционной историей.

В то время все передовые режиссеры с творческой жадностью обратились к постижению марксистско-ленинской теории, находя там опору для новых открытий и успеха своего молодого искусства. Направление это дало дорогу к пониманию и раскрытию важнейших социально-исторических процессов, к ленинской теме, разработанной М. Роммом и С. Юткеви-

чем в последовательно развивающейся Лениниане от «Ленина в Октябре» до «Ленина в Польше». Назову также работы Г. Козинцева и Л. Трауберга в 30-е годы или последние работы Козинцева, посвященные Сервантесу и Шекспиру, так же как и всю его теоретическую концепцию, обозначенную им понятием «глубокий экран». Вся перспектива этих работ и биографий закладывалась в 20—30-е годы.

Именно тогда на «Ленфильме», в этой наиболее преуспевающей в то время студии, сложился талантливый, теоретически зрелый творческий коллектив во главе с художественным руководителем А. Пиотровским. Именно он и сформулировал тогда принцип емкой диалектической формы, который, может быть, и не был универсальным ключом для определения всего своеобразия нового, революционного кинематографа, но не в малой мере ему обязаны своим и ныне не меркнущим успехом такие произведения, как «Чапаев», трилогия о Максиме, «Депутат Балтики», «Великий гражданин». Все эти фильмы создавались и затем рассматривались критикой под углом зрения именно названного теоретического критерия.

Отвечая на вопросы при встречах со зрителями-педагогами, мы часто и справедливо ссылаемся на то, что действуем в специфически сложной обстановке постоянного поиска, диктуемого всей новизной и своеобразием общественных отношений в нашей социалистической системе.

Но мы должны сказать, что наряду с поиском немалую силу взяла у нас тенденция стереотипа в любом жанре и тематическом разделе нашего кинематографа. Обращаясь к опыту студии имени Горького последних двух лет, мы найдем множество картин в традициях школьной повести. Исключение составляют работы Р. Викторова «Москва — Кассиопея» и «Отроки во Вселенной» по сценариям А. Зака и И. Кузнецова и последняя картина П. Любимова по сценарию А. Миндадзе «Весенний призыв». Сам этот тематический разряд, я имею в виду школьную повесть, разумеется, нужен и полезен, если только он не воплощается в серию штампованных изделий, где одну картину все труднее отличить от другой.

В этом ряду «школьных фильмов» можно выделить вещи несомненно удавшиеся, прежде всего «Чужие письма» И. Авербаха по сценарию Н. Рязанцевой, работы Д. Асановой по сценариям Ю. Клепикова и Г. Полонского, фильм «Сто дней после детства» С. Соловьева по сценарию А. Александрова. К удачам можно отнести также и фильм «Розыгрыш» В. Меньшова по сценарию С. Лунгина и «Дневник директора школы» Б. Фрумина по сценарию А. Гребнева.

Отметив эти работы как очевидный успех школьной повести, можно задуматься и о том, что все они намечают одну общую тенденцию, которую можно было бы обозначить как

попытку решать все сложные проблемы века на уровне школьной парты. Причем, отдавая дань правам молодых, точнее, подростков, на проявление характера как предпосылку личности, мы склонны порой возводить инфантилизм в степень безусловной добродетели. Между тем опасность инфантилизма, и прежде всего гражданского инфантилизма, становится заметным признаком нового поколения, которому уже успели присвоить звание акселератов. Акселерация, разумеется, не может быть расшифрована как порок. Важен вопрос: в какую сторону развивается акселерация? Имея опыт многолетней педагогической практики, я могу следить за поколением и на уровне выпускников школы, а затем и студентов вуза и составить представление о состоянии умов современной молодежи. И притом, что с каждым годом мы встречаемся со все более информированным племенем, я не возьмусь утверждать, что многие абитуриенты серьезно подготовлены в области общественно-политических наук, этических и эстетических представлений. Налицо несколько стереотипов в подходе к окружающему миру с очевидным креном к прагматическим интересам, даже в отношении к самому учебному процессу. Они желали бы получить некую сумму механических сведений о том, как делается фильм, и склонны по-школярски недооценивать общественные дисциплины, философию, не видя в них непосредственной пользы для умения видеть и понимать жизнь, а затем и снимать свои фильмы.

Таким образом, речь должна идти, по-видимому, об акселерации иного рода. Я имею в виду созревание нравственных критериев, гражданского самосознания, чувства долга, которые неизбежно приходят к человеку часто в результате более или менее суровых стычек с жизнью и поздних драматических переоценок.

В работах, о которых сейчас идет речь, конфликты все же носят сугубо личный характер, заранее определяя возрастные дистанции и расстановку сил как в школе, так и в семье. При всей пространственной ограниченности сценария все же не хватает в фильме Д. Асановой «Ключ без права передачи» хотя бы намека на причинность конфликтных отношений, сложившихся в семье героини. Ей, по воле автора, полагается неизбежный возрастной конфликт, возникающий априори и не требующий разъяснений, так как поколения-де волею истории обречены на размолвки и конфликты. При всей симпатии к фильму Асановой и ее перспективному дарованию нельзя не сказать о чисто кинематографической априорности мотивировок. На этом примере хотелось бы пояснить, что понятие «емкость» отнюдь не обязательно совпадает с телеграфной краткостью, в особенности в экспозиции характеров. В результате в фильме все поступки подростков заранее обречены на амнистию, включая сюда эпизод с магнитофоном,

когда разбитной малый позволяет себе залезть в портфель директора школы, полагая совершить рыцарский поступок. Зрителю предоставляется право сделать выводы, и он встает в тупик: что это, экспроприация экспроприируемого, что ли? Право же, это не самая вразумительная постановка вопроса, тем более что речь идет об очень приблизительном нарушении свободы совести в масштабах семейных отношений.

Значительно серьезнее и глубже тот же вопрос поднимается в фильме И. Авербаха «Чужие письма», где тоже пример своеобразно выраженной акселерации. Но там драматическое начало вырастает из самобытного, сложного характера героини отнюдь неоднозначно и представляет достаточно выразительный пример для рассуждения о диалектической емкости.

Сравнивая двух героинь, с огорчением следует отметить у режиссера Динары Асановой склонность довериться не цельному характеру, а знаку, иероглифу, за которым мы должны читать проблему отношений поколений. В этом смысле наиболее интересным образом фильма представляется директор школы в исполнении А. Петренко. В нем как раз читается вся биография героя, и это убедительно подтверждает важность такого аспекта современной работы актера, как постижение характера не по функциональному значению, а по самой его природе.

В репертуаре нашего кинематографа школьная повесть становится нередко главенствующей. Однако ничто в этом мире не возникает без причины, несомненно, есть немало поводов к тому, чтобы задуматься о воспитательном процессе в семье и школе.

Во всех этих картинах, наряду с детским анархизмом, предметом исследования становится все тот же примитивный прагматизм на грани стяжательства. С этим явлением нас вплотную сталкивают авторы фильма «Розыгрыш». По справедливости и эту картину можно занести в актив молодого кинематографа, тем более что там есть превосходно удавшийся образ учительницы, человека современного, узнаваемого наилучшим образом, т. е. не по признаку сходства с киноштампами подобного человеческого типа, а с реальными людьми, терпеливо, любовно, изо дня в день строящими советскую школу.

Любопытно, что не избежал разговора об этом явлении и Г. Панфилов в своей последней работе «Прошу слова». Работа эта представляется особенно интересной уже потому, что она сделана одаренным кинематографистом и главную роль в этом фильме исполняет замечательная актриса И. Чурикова, обладающая той редкой своеобычностью, которая заставляет зрителя идти в кинотеатр на актерское имя.

И в самом деле, в этой картине, к которой по масштабам дарования ее создателей мы можем предъявить определенный

критический счет, налицо та степень емкости замысла и воплощения, которая помогает простить иные неудавшиеся сцены. К таким сценам в первую очередь я бы отнес эпизод награждения орденом ветерана. Можно согласиться и со справедливой критикой сцены с домом, «давшим трещину».

По предыдущим работам очевидно, что Г. Панфилову свойственно с интересом вглядываться во всю многосложную природу общества, к которому он принадлежит. Эта его обостренная заинтересованность реальными связями жизни сторицей вознаграждается в лучших сценах его картины. Но в этом деле, в высшей степени тонком и ответственном, трудно обойтись без осечек, и такие осечки есть, как мы видим, и в картине «Прошу слова».

И все же осечки эти покрываются силою и первостепенной важностью главной мысли, выраженной в образе самой героини — председателя исполкома Уваровой. Она не вписывается в конформистскую ограниченность, которой мы, писатели, художники, так склонны награждать людей, состоящих на государственной службе, что давно уже стало, в конце концов, тоже стертым клише. Полемически придавая своей героине черты нравственной идеальности, как бы возрождающие образы большевиков первых лет революции, Панфилов здесь смотрит не назад, а вперед, имея в виду за партийным лозунгом увидеть реального человека, строящего коммунизм.

Это тем более сложное и, если угодно, подвижническое дело, что мы давно уже, каждый на свой лад истолковав обращение нашего искусства к так называемому живому человеку, нагрузили его таким количеством нравственных атавизмов, что не всегда удается под этим житейским хламом докопаться до того нового, живого, что обязан нести советский человек — наследник победившей социальной революции.

И Панфилов в этом фильме, порой с сознательным азартом, делает сцены в откровенно декларативном ракурсе. Такова сцена передачи дел уходящим председателем исполкома вновь назначенному, сцена у телевизора, разговор с драматургом. Найдутся зрители, которые отвергнут фильм, включая и эти сцены, как раз по признаку «нежизненности» центрального образа.

Историческая перспектива центрального образа фильма, так же как и предыстория характера и судьбы председателя исполкома Уваровой, представляет собой не пародию, как готовы истолковать этот образ иные зрители, и не досужий вымысел автора, а образ реально существующего человека, показанного в динамике духовного развития очень своеобразного характера.

При встречах с кинематографистами разных стран, и не только с кинематографистами, выносишь одно впечатление: они как бы хотят видеть в наших фильмах какие-то черты,

сближающие советский кинематограф с традициями кинематографа буржуазного, с его сенсационностью и вседозволенностью. Они как бы даже провоцируют нас на смену вех. Но когда кто-либо по простоте душевной отзовется на эту провокацию тем или иным художественным поступком на основе идейной уступки, как они, усмехнувшись, отходят в сторону не без презрительной скуки. Это наблюдение, разумеется, нас ни к чему не обязывает, но кое-чему учит.

Потребность постижения свойственна искусству так же, как и науке,— и тут и там постижение подразумевает тайну, неведомую, подлежащую раскрытию, познанию. Этого первейшего закона творчества ни на минуту нельзя исключать из внимания. Но как еще часто мы уступаем в этом обязательном условии, когда наспех отбрасываются все сложности, все своеобразие человеческих отношений, любых явлений или характеров во имя округлости сюжета и прямой дидактической назидательности. Именно при таком упрощенном подходе жизнь со всеми ее реальными конфликтами и противоречиями и превращается в систему давно сложившихся стереотипов. Это особенно болезненно сказалось в современной трактовке значения и образа любви, которая в буржуазном искусстве давно уже низведена до физиологического акта, что стало тоже обязательным стереотипом любовной сюжетики. Здесь, в силу присущей нашему обществу этической строгости, попытки наши уступить на этом пути всемирному шаблону чаще всего выглядят незадачливо, а то и курьезно. Свидетельство этому — фильм очень интересного режиссера Андрея Смирнова «Осень».

На самом же деле в кинематографе необыкновенно робко раскрываются сложнейшие процессы формирования и выражения чувства, толкающего его и на подвиг, и на преступление и занимающего в его жизни, особенно в молодые годы, главенствующую половину мыслей и переживаний. Свидетельством тому вся мировая библиотека. И в этом смысле нельзя недооценивать картину режиссера-дебютанта Вадима Абдрашитова, где именно эта сторона жизни — история молодой любви — рассмотрена с той мерой уважения, какой заслуживает любовь в системе наших человеческих отношений. То же можно сказать и по поводу фильма Ильи Авербаха («Чужие письма») применительно к поразительно написанной, поставленной и сыгранной роли Зины Бегунковой. Здесь образная емкость ни разу не изменяет истине характера и, поднимаясь на высокий уровень искусства, сохраняет точность документа. В последнее время все чаще и чаще мы употребляем понятие «документальность» как один из важных признаков стиля, свойственного современной режиссуре. В то же время не хотелось, чтобы это очень емкое понятие было бы истолковано на уровне протокола, что становится руководя-

щим признаком иных современных фильмов, особенно многосерийных телевизионных передачах.

Когда я говорю о документальности в работе Авербаха с молодой актрисой, собственно девочкой, Светланой Смирновой, то тут черта документальности в режиссуре и игре актрисы представляет точное и совершенное выражение. Документальность в этом случае заложена в самом тексте роли, а затем в изысканной тщательности, с какой выбрана исполнительница и срежиссирована вся роль; в очень уж традиционном материале школьной повести со всем множеством сложившихся клише, со всеми трудностями возрастных характеристик, где школьники IX класса еще не взрослые, но уже и не дети, а подростки, застигнутые сразу всем множеством жизненных противоречий и прежде всего собственных физиологических превращений. Мимо этой стороны вопроса мы чаще всего проходим, стыдливо опустив глаза. Между тем именно в этот момент и в этой связи складывается характер, умение одолеть все множество искушений, устоять перед соблазнами за счет осознанного самоограничения.

В этом смысле все поведение Зины Бегунковой исследовано и выражено с документальной точностью, а именно вследствие этого — с отличной силой художественной выразительности и безупречной искренности.

Можно считать такую оценку преувеличенной. Быть может, оно на самом деле в чем-то и так. Но это преувеличение сделано совершенно сознательно, с тем чтобы сосредоточить внимание на важнейшем моменте в современной режиссуре. В этом смысле примером наибольшего успеха служит работа Никиты Михалкова «Неоконченная пьеса для механического пианино», где ему, помимо решения множества разнообразных и сложных эстетических задач, предстояло собрать и художественно организовать множество исполнителей. Почти без единого исключения ему это отлично удалось, так же как и удалось обнаружить способность проникать в суть жизненных явлений совсем иного общества, находя ту меру иронического созвучия, без которого невозможно ни понять, ни показать А. Чехова. Ему это удалось и потому, что его помощники и соратники-актеры, и прежде всего А. Калягин, сумели разделить с ним всю сложность режиссуры этого фильма, в котором блистательно также мастерство оператора П. Лебешева.

Подводя итоги, следует отметить тот отрадный факт, насколько полны сил режиссеры среднего поколения, способные решить такие художественные задачи и постановочные объемы, какие предусматривают, например, постановки фильмов «Легенда о Тиле» и «Бегство мистера Мак-Кинли». Обе эти работы, поставленные на «Мосфильме», показали мощь

інематографических средств, какими располагает современ-ая советская кинематография.

В картине «Бегство мистера Мак-Кинли» М. Швейцера по сценарию Л. Леонова речь идет о современной Америке, чем сразу же определяется степень актуальности и значительности самого материала. По жанру это политический памфлет, открывающий мир перепуганного самим собою солипсиста с его стремлением временно уйти из этого мира до решения всех проклятых проблем века, как бы «удрать» от самого себя, от собственной политики, от собственной натуры, изуродованной комфортом, доведенным до абсурда. Как видите, фильм, требующий большой профессиональной культуры и образованного ума. Можно было пойти дорогой политического шаржа, плаката с модным сейчас привлечением мультипликации. Швейцер избрал другой путь и достиг, на мой взгляд, в некоторых сценах замечательного успеха. У меня в памяти удивительная сцена на крыше небоскреба, где по причуде великого босса, которого с удивительным изяществом играет Б. Бабочкин, разведено некое натуральное хозяйство и куры несут яйца специально для того, чтобы еще совсем теплые они были выпиты в интересах сохранения жизни хозяином сальватория. Яйцо выскальзывает из его рук и летит куда-то в черную пропасть. Этот образ, оснащенный очень тонким, продуманным звуковым сопровождением, бьет прямо в цель и, оставаясь символом, передает опасность грядущей катастрофы, от которой не спрятаться ни на крыше небоскреба, ни в сальватории. Разумеется, эта сцена не исчерпывает всех достоинств режиссуры. Достаточно, скажем, вспомнить поразительные сцены со старой сластолюбивой пройдохой в удивительном исполнении Ангелины Степановой.

Надо отдать долг артисту. Почему так хороши в этой картине, как, впрочем, и в других работах, Степанова и Бабочкин? Да по той простой причине, что они всегда принадлежали к разряду художников, одаренных, помимо чисто актерского таланта, живым и тонким умом. Для них отработка каждого образа, а таких в их биографии было множество, строилась не на показании внешних признаков характера, а на исследовании, постепенно вводившем их в способ мышления, которое, в свою очередь, затем выстраивало все внешние признаки поведения их героев. Так было у Бабочкина с Чапаевым, почему он и оказался бессмертен. Так было и у Степановой с ее лучшими театральными и киноролями, от королевы Елизаветы до шолоховской Старухи.

В последние годы, когда телевидение все более решительно отвлекает зрителя кинематографа в свою пользу, особенно остро встает вопрос об успехе каждого нового фильма у зрителя. Как правило, оценки каждого нового фильма в этом смысле у проката и профессиональной критики бывают различны.

3 Зак. 223

И тут критике свойственно бывает отговориться расхожей фразой, что успех у зрителя — это еще не успех искусства. Это и так и не так.

Зритель ищет в любом искусстве и уж наверняка прежде всего в кино живое действие. Он никогда не был и не будет единым в поисках и оценках, тут неизбежно сказывается и возраст, и образование, и степень эстетической зрелости. Но когда фильм смотрят так, как смотрели «Семнадцать мгновений весны» Т. Лиозновой или «А зори здесь тихие...» С. Ростоцкого, то не стоит отговариваться общей фразой. Такой успех требует внимания критики и серьезного отзвука в теории современного кино.

Легче всего проследить своеобразие отношений между зрителями и фильмами в современном кинематографе на неожиданном успехе фильма «Премия», поставленного режиссером Сергеем Микаэляном по сценарию Александра Гельмана. Сам этот фильм как определенное социально-историческое явление, независимо от его художественных достоинств, выделяется уже тем, что представляет собой целое направление в нашем театре и кинематографе, набравшее за последние годы изрядную силу и получившее у зрителя очевидное признание, — направление, которое можно было бы обозначить как практически-критическое в нашем современном искусстве. Понятие это не ново, но сейчас применительно к кинематографу приобретает достаточно емкое значение. Определение это сохраняет свою силу, приобретая иной характер, и в наиболее значительных комедиях. Это относится к таким работам, как уже давнишний фильм «Берегись автомобиля» Эльдара Рязанова или фильм Георгия Данелии «Афоня».

Это очень разные картины: в какой-то степени их роднит, на первый взгляд, разве только что жанр. Но и самый жанр в руках таких одаренных режиссеров, как Э. Рязанов и Г. Данелия, толкуется по-разному. Роднит же эти работы их художественный предмет. И в той, и другой картине центром внимания режиссера остается личность как совокупность общественных отношений.

Обе картины имели очень широкое признание у зрителя, и прежде всего потому, что в них раскрывались такие особенности современного бытия, к которым у зрителя сложилось уже достаточно всеобщее отношение.

Отношение это я бы охарактеризовал как гнев или даже ярость на уровне смеха или, скорее, наоборот — смех на уровне гнева и ярости. Любопытно, что на последнем симпозиуме в Токио, где был показан фильм Георгия Данелии «Афоня», наши японские коллеги говорили по поводу этого фильма об одиночестве. И это было верно. Пожалуй, даже поразительно верно. Тут сказалась их способность понимать художественную суть явлений так же, как и способность режиссера строить

вещь по закону искусства, а не по закону школьной дидактики. На самом деле, Афоня, который существует в этом мире в свои достаточно зрелые годы по принципу младенческого эгоизма, всей логикой своего существования противостоит природе коллективистского общества. У него не может быть друзей, а только собутыльники. Он не способен понять бескорыстного чувства, инстинктивно угадывая в нем опасность для своего отчужденного эгоистического существования. Это приводит к тому одиночеству, от которого впору взвыть по-волчьи, к чему в общем-то и приходит герой фильма и от чего его добродушно спасают режиссер и сценарист, протягивая ему руку помощи в лице маленькой медицинской сестры, безрасчетно полюбившей этого нелепого человека.

Таким образом, как видно, жанр не мешает комедии быть умной, что во все времена отличало настоящую комедию, но что иной раз мы склонны забыть, прощая очередную комедийную глупость как обязательный признак жанра.

На этом принципе строит свои комедии Леонид Гайдай и в некоторых из них достигает безусловной удачи. И все же смеются на его комедиях более там, где сквозь буффонаду просвечивает мысль, ирония, веселая злость или усмешливое сочувствие.

Само понятие жанра под влиянием множества различных факторов в последние годы модифицируется, меняется на глазах, образуя новые жанры, как бы исповеднического, а точнее, интроспективного, направления искусства, по фразеологии Шекспира, словно «повернутого зрачками в душу». Направление это наиболее точно выражено в фильме Феллини «8 1/2» и нашло множество последователей в мировом кинематографе, в том числе и в нашем. Наиболее своеобразно и сильно в этом направлении выступил Андрей Тарковский в последнем своем фильме «Зеркало».

Понять самого себя — задача, которая никогда не покидает сколько-то серьезного художника. И надо быть очень невнимательным читателем, чтобы не заметить интроспективного начала в сочинениях Л. Толстого, начиная с «Детства» и «Отрочества» и кончая «Семейным счастьем» и «Крейцеровой сонатой». В определенном значении черта эта присуща произведениям всех крупнейших художников в более или менее спрятанной, камуфлированной форме. В этом смысле полезно задуматься о значении понятия самовыражения применительно к творчеству в любом роде искусства. Художник неизбежно все по тому же закону соотношения субъективного и объективного в творчестве отражает свою личность. Таким образом, речь может идти не о самом процессе, а о том, насколько глубока и содержательна сама натура художника, его нравственный опыт, широта его представлений.

Каждая новая постановка каждого режиссера, будь он мно-

гоопытный мастер или дебютант, всегда является предметом поиска, сомнений, радостью находки и вновь предметом сомнений. Эта черта профессии необыкновенно привлекательна для каждого из нас, в ней-то и открывается вся гигантская перспектива нашего искусства, которая продолжает набирать силу, образную выразительность, тонкость и точность языка. В этом смысле нельзя пройти мимо такой картины, как фильм Андрея Михалкова-Кончаловского «Романс о влюбленных», который, как известно, вызвал немало толков и споров, часто до удивительно полярных оценок.

Всякие рассуждения по поводу того, что является кинематографичным, а что нет, всегда представляются весьма сомнительными применительно к развитию кинематографической образности. Ведь с первых своих взлетов кинематограф все более и более становился не свидетелем, а участником всего процесса строительства современного мира. И в этом смысле, рассматривая фильм Михалкова-Кончаловского, нельзя не заметить того же стремления к движению искусства вглубь, которое в высшей степени присуще было основоположникам нашего революционного кинематографа. Сам гекзаметр, к которому авторы фильма прибегли как к способу возвысить, поднять значение характеров и поступков, кажется в этом случае необыкновенно привлекательным. Так попытка эта как бы разрывает кольцо образной благопристойности, которым мы склонны очертить права и обязанности нашего реалистического искусства.

В своем перечислении о наиболее заметных явлениях в режиссуре последних лет особое внимание необходимо сосредоточить на творчестве Василия Шукшина.

Триединое дарование этого удивительного художника не случайно стало предметом исследований различного масштаба и глубины. Проза Шукшина, при всех достоинствах двух последних картин его «Печки-лавочки» и «Калина красная», обозначает суть его дарования еще выразительнее, чем его кинематограф. Происходит это потому, что кинематограф абсолютно неотделим от его прозы, прямо ей подчинен и выигрывает более всего там, где литературная природа его образности сохранена наиболее полно.

Тонкость интонаций, выписанная автором для каждого из его героев, иным исполнителям не всегда удается понять до конца и живо воспроизвести. В своих фильмах Шукшин лучше всего играл сам. В этом смысле некоторые находки в «Печках-лавочках» даже более точны, чем в отличном фильме «Калина красная». Вспомним деревенские проводы, или сцену в вагоне, или встречу главного героя с морем. Все эти сцены полны бескорыстной любви к деревенскому труженику, сочувствия к его надеждам, обидам, раскрывают его со всем его природным умом, чувством собственного достоинства на

грани строптивой амбиции, а также скрытым изумлением перед различными поворотами неведомого ему мира.

Фильм Шукшина с необыкновенной убедительностью свидетельствует о преимуществах авторского кинематографа в том случае, когда он как бы является прямым продолжением значительного и самобытного литературного дарования. На опыте такого кинематографа снимается множество риторических споров по поводу отношений автора и режиссера в процессе создания фильма. Единственно реальной меркой этих отношений выступает единство сознания, общность представлений в литературном и пластическом их выражении, что, разумеется, бывает совсем нечасто.

Такая мерка напрашивается при разборе фильмов, поставленных по сценариям Героя Социалистического Труда Евгения Габриловича. Габрилович — писатель, но писатель кинематографический, в своем роде единственный сценарист, которого невозможно обезличить.

Авторское начало в кинематографической версии его литературы всегда живет, если не ломать его по специальному злому умыслу. Это авторское начало по заслугам делят с ним Юлий Райзман и Глеб Панфилов. Каждый по-своему, своим дарованием, слившимся в кинематографе с литературным началом Габриловича. И в то же время здесь не ошибешься, когда, называя фильмы, называешь их фильмами Габриловича — Райзмана, Габриловича — Панфилова.

Возвышенное не создается декларациями и шумом прилагательных. Тут та самая конкретика, с помощью которой, как было уже сказано выше, стремится мыслить познающий человек. И в этом смысле, когда у Григория Чухрая в «Балладе о солдате», казалось бы, все повидавшая девчонка в знаменитой сцене в вагоне, оставшись наедине с солдатом, в изначальном ужасе кричит «мама», тем обнаруживая свою незащищенность и чистоту, зритель понимает все сразу, как и должно быть в искусстве, и отзывается взрывом смеха сквозь набежавшие слезы, очищаясь от множества мелких скверн.

Или когда у Юлия Райзмана в «Твоем современнике» два друга, потерпев поражение, идут по Красной площади и, ослабев душой, неожиданно для самих себя глупо и грубо ссорятся, то зритель понимает их и, сопоставляя ситуацию со своим жизненным опытом, точно воспринимает сцену со всеми вторыми и третьими планами человеческих отношений, а короче говоря, понимает ее диалектику.

Наиболее заметными картинами, поднимающими эстетические проблемы, являются картины молодых режиссеров. Картины В. Абдрашитова «Слово для защиты», и «Безотцовщина» И. Шамшурина, и необыкновенно зрело и тщательно поставленную А. Кяспером на эстонской студии картину о нравственном долженствовании под названием «Время жить,

время любить». Но наиболее полно, пожалуй, этическое начало выражено в последней картине Николая Губенко «Подранки» и особенно в заключительной, очень сильной и глубокой сцене.

Круг интересов кинематографа чрезвычайно обширен. Он настолько сросся с жизнью, что стал уже больше, чем муза кинематографиста. Катализатором нравственного созревания современного человека, рупором, которым общество обращается к человеку, кинематограф объединяет все искусства, формируя человеческий дух, личность. В этом его дидактичность. Для каждого искусства дидактический эффект обязателен: кино — это и средство обучения, и украшения человека. Потому такая тяга и интерес к нему у детей и молодежи.

Искать пути приобщения растущего молодого человека к киноискусству как средству нравственного воспитания, создавать у него возможность получать наслаждение от этого вида искусства — тема особого разговора.

Наш зритель не отучен от искусства, как это случилось с массовым зрителем буржуазного мира. Он способен понимать и переживать любую сложную по замыслу и психологической ситуации сцену, наслаждаясь точностью мысли, остротой режиссерского глаза и блистательным актерским мастерством. Но когда он не находит поддержки в нашем искусстве и опускается до «Цветка в пыли», разве мы имеем право его в этом обвинять?

Мы не должны, не имеем права забывать его, зрителя. Он наш ученик, и он же наш учитель, он сам народ, к которому мы все принадлежим. И он ждет от нас не снисходительной развлекательности, не вымученной дидактики, не рабских копий с перекопий, а своего голоса и своего незаемного ума. Он ждет той самой тетивы натянутого лука, без которого не образуется искусство, формирующее мысль в душу народную.

В одной из статей, посвященных проблемам экологии, высказана существенная мысль об этическом начале в отношении человека к животному. Не надо забывать, говорится в этой статье, что вынужденное и этическое отнюдь не синонимы. Этика есть наука о должном, а не о сущем. Этика вовсе не трактат о том, как поступает человек в действительной жизни, а о том, как он должен поступать, чтобы оправдать свое человеческое качество.

Эти очень важные, на мой взгляд, рассуждения полезно распространить на отношение человека к человеку как в жизни, так и в искусстве, которому мы служим.

Видимо, это и есть тот главный путь, на котором стоял и будет стоять советский кинематограф — учитель жизни. Красота, вне которой немыслимо искусство, измеряется не только согласованностью линий и форм окружающего мира, но более всего масштабом этического начала, заключенного в понятиях «труд», «мир», «коммунизм».

И. Вайсфельд,
доктор искусствоведения,
профессор

ПОЭЗИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОИСКА

Мы помним в «Новых временах» Ч. Чаплина удивительную для тех лет деталь — телеэкран. Менеджер с помощью телеэкрана отдает распоряжение в цеха. В наши дни антенна на крыше — это непременная принадлежность пейзажа, и не только городского. Стало обычным утверждение, что у телевизора можно встретить всех от мала до велика.

А кино? Количество кинозрителей, особенно молодых, колоссально. По подсчетам социологов, «самые незащищенные из кинозрителей» школьники смотрят в год от 50 до 100 фильмов, составляя бóльшую часть посетителей кинотеатров. А по другим социологическим исследованиям, из всех видов искусств больше всего привлекает молодежь — кино (на втором месте — эстрада, на третьем — театр).

Экран — и кинематографический и телевизионный — прочно вошел в нашу повседневность. На этом основании на Западе выдвигаются теории, согласно которым якобы наступил конец письменно-печатной истории человечества и мы вступили в эпоху визуальности.

В колоссальных тиражах получили распространение книги канадского деятеля телевидения Маршалла Маклюэна, согласно которому определяющим фактором в смене эпох человеческой истории являются... средства связи.

В нашей теоретической литературе маклюэнизм подвергается критике. Но в реальной жизни все же существует стихийное увлечение экраном кино и телевидения, нередко в ущерб книге. Некоторые школьники просматривают фильмы-экранизации, не прочитывая оригиналов; для них экран заменяет книгу. Пренебрежение чтением возникает и тогда, когда налицо ненаправляемые, разбалтывающие психику ребенка бесконечные теле- и кинопросмотры (разве что регулируемые запретительными указаниями — «Дети до 16 лет не допускаются») — экраномания! При такой жизненной практике у школьника просто-напросто не остается достаточно времени

для чтения книг, создаются психологические тормоза для переключения с визуального на вербальное восприятие. Неокрепшая психика ребенка, подростка фактически оказывается захваченной в плен супервизуальностью.

На наших глазах происходит коренное преобразование в формах познания мира и, следовательно, в методах и методике воспитания и образования как в системе высшей школы, так и в начальной и средней. Суть преобразования — сочетание, синтез письменно-литературного и визуального восприятия.

Фильм как средство эстетического и нравственного воспитания постепенно входит в повседневное бытие школьной жизни. Поэтому изучение киноискусства должно стать неотъемлемой частью педагогической науки.

Но всегда ли кино и телеэкран — благо? А. С. Макаренко занимала проблема активного, осмысленного восприятия экранного зрелища. Он отмечал опасность пассивного «проглатывания» школьником готового, относительно легко доступного кинематографического зрелища.

Было время, когда решающая роль в образовании и воспитании принадлежала слову, книге. У В. А. Сухомлинского мы читаем:

«Слово является в определенном понимании единственным средством воспитания. Это особенно касается отрочества — возраста познания идей, принципов, обобщающих истин»[1].

Выдающийся педагог был прав. Слово и сейчас сохраняет ведущие позиции как в непосредственном «чистом» виде, так и опосредованно (когда оно звучит в фильме или со сцены театра). И все же напечатанное на листе бумаги слово сосуществует сейчас с «натуральностью» динамического изображения кинематографа и телевидения.

Весь ход развития советского кино, его внедрение в систему культуры, в жизнь семьи, школы качественно изменил функцию экрана. Кино — это не факультативное дополнение к основному процессу формирования духовного облика поколения, а часть всеобъемлющей и единой образовательной системы. В нашей Конституции (статья 25) законодательно фиксируется это понятие и говорится, что в СССР существует единая система народного образования, которая служит коммунистическому воспитанию, духовному и физическому развитию молодежи...

Не десятки, а сотни учебных фильмов по всем отраслям знания помогают учителю преподавать, а учащимся — усваивать основы наук. Учебный фильм неотделим теперь от процесса обучения. Но современное кино в жизни школьника — это далеко не только учебные фильмы по географии, физике или истории. И вот здесь-то таится проблема, ибо среди детей, подростков не так уж редки проявления эстетической нераз-

[1] Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1971, с. 254.

борчивости, когда, скажем, юный зритель остается равнодушным к подлинному искусству. Нередки и случаи поверхностного восприятия фильма, при котором внимание зрителя сосредоточено на внешних признаках сюжета и остается недоступным внутреннее движение мысли, психологические характеристики героев, глубинный смысл изображаемых событий.

Недостатки в киновоспитании и эстетическом воспитании вообще — в какой-то мере и результат явной недооценки преподавания основ киноискусства в школе. Когда мы говорим о недооценке кинообразования, о его отставании, то имеем в виду не просто малое количество факультативов, но, главным образом, недостаточное привлечение киноискусства при преподавании обязательных предметов — литературы, родной речи, истории и т. д.

Учитывая эти обстоятельства, Министерство просвещения СССР в 1979 году утвердило подготовленную Советом по кинообразованию Союза кинематографистов СССР и Институтом художественного воспитания АПН СССР экспериментальную программу «Литература и кино». Энтузиасты-педагоги могут приступить к ее реализации там, где для этого созрели условия... Тем более что и сейчас на местах ведется интереснейшая работа. Так, Курганский педагогический институт в течение ряда лет готовит учителей — будущих преподавателей кинофакультативов. По инициативе Министерства просвещения Казахской ССР, республиканского Союза кинематографистов и при поддержке Госкино Казахстана ежегодно с 1977 года проводится месячный семинар по основам киноискусства для учителей. Большая часть его участников с 1977/78 года начала вести самостоятельные занятия в старших классах различных школ. Кинообразование факультативно ведется в ряде школ Москвы, Ленинграда, Армавира, Таганрога, Свердловска, Калинина, Красноярска, Саратова, Орла, Воронежа и других городов. А в Эстонской ССР предмет «Основы киноискусства» стал составной частью курса литературы и введен в обязательном порядке во всех школах, где преподавание ведется на эстонском языке.

Практика выдвинула многообразные формы кинообразования, киновоспитания, рассчитанные на разные возрасты и учитывающие специфику местных условий, возможности отдельных школ. Среди них — создание кружков и лекториев при школьных и специализированных кинотеатрах, организация киноклубов.

Советом по кинообразованию Союза кинематографистов СССР и Институтом художественного воспитания АПН СССР подготовлены также две программы «Основы киноискусства», одна — для старших классов средней школы, другая — для педагогических вузов. Обе утверждены Министер-

ством просвещения СССР. Эти программы не ставят своей задачей подготовку узкого круга специалистов по истории и теории кино. Речь идет о том, чтобы помочь школьникам ориентироваться в современном киноискусстве, способствовать развитию их творческих способностей, мышления, художественного вкуса, воспитать у ребят чувство гражданственности, патриотизма, интернационализма.

Министерство просвещения СССР, Госкино СССР и ЦК ВЛКСМ 29 августа 1975 года приняли совместное постановление «О повышении роли кино в идейно-нравственном воспитании молодежи», которое, в частности, предусматривает подготовку учителей, создание фонда картин, постепенное расширение кинофакультативов.

Все большее число педагогов пополняет ряды энтузиастов этого нового, увлекательнейшего начинания. Кинокритики и киноведы приступили к созданию книг для студентов и школьников: по заказу Бюро пропаганды советского киноискусства сняты первые фильмы-пособия. Словом, дело развития кинообразования — в движении, в экспериментальной проверке методики, опыта, прогнозируемых направлений развития, оно на пороге новых педагогических поисков и открытий.

Но пока еще много нерешенных проблем, требующих внимания, осмотрительного анализа и практических действий.

Прежде всего — это подготовка учителей через систему педагогических вузов, курсы усовершенствования учителей и семинары. Это и создание при содействии кинопроката особого фонда фильмов всех видов кино для школ и вузов, завершение программ внеклассной воспитательной работы, пропаганда положительного опыта телевидения, создавшего первые программы по основам киноискусства, рассчитанные и на педагогов, и на школьников разных возрастов. Это и постановка цикла научно-популярных фильмов о киноискусстве по заказу Министерства высшего и среднего специального образования, Министерства просвещения, Государственного комитета по профтехобразованию и Союза кинематографистов СССР.

Наконец, настала пора развернуть и координировать научно-исследовательскую работу по эстетическому воспитанию средствами киноискусства.

Нам представляется, что визуальное (экранное) начало входит в жизнь школы по нескольким направлениям:

внедрение фильмов в качестве учебного пособия в весь процесс обучения по предметам программы;

показ школьникам художественных (игровых), научно-познавательных, документальных и мультипликационных фильмов по определенной системе с учетом возрастной и социальной специфики;

участие школьников в клубах любителей, друзей кино, для того чтобы овладеть увлекательными навыками собственно-

ручной съемки картин с элементами синхронизации и звукозаписи на пленке черно-белой (со временем — цветной).

Но сердцевина всей нашей работы в школе — воспитание эстетической восприимчивости, способности юного зрителя противостоять кино- или телемании, способности отделить на экране искусство от неискусства или антиискусства, истинно художественное и правдивое от имитации и фальши.

Учебные фильмы или кинолюбительство — это в какой-то мере понятно всем, и пусть не всегда равномерно, но получает широкое развитие в школе. Иное дело с кинообразованием, с воспитанием эстетической разборчивости, подобно тому как поставлено воспитание литературной грамотности. Эта задача еще не оценена по достоинству.

Создалось определенное противоречие: с одной стороны, миллионы юных зрителей смотрят фильм за фильмом или проводят долгие часы у телевизоров, нередко не замечая драгоценных художественных открытий или восхищаясь полуискусством, а с другой — не воспитывается доступная детям культура восприятия произведений кино.

Приведем несколько примеров.

В свое время украинская газета «Культура и життя» статьей «Экран и школа» преподавательницы Г. Поликарповой («Культура и життя», № 52, 1972) открыла широкое обсуждение проблем кинообразования в школе. В ходе дискуссии выяснилось, что на Украине немало учителей-энтузиастов, на свой страх и риск ведущих занятия по основам киноискусства в рамках факультатива. В итоге выступления газеты были намечены новые практические меры. Первая из них — введение в Киеве в педагогическом институте факультатива «Основы киноискусства».

Курсы по истории кино и основам киноискусства читаются в университетах и педагогических институтах для будущих педагогов в Москве, Ленинграде, Воронеже, Армавире, Минске, Риге, Таллине, Тарту, Кургане и других городах.

Имеется и кинолитература, обобщающая накопленный опыт. Калининским государственным университетом в 1973 году издано полезное пособие — книга кандидата искусствоведения, одного из пионеров кинообразования, О. А. Баранова «Кинофакультатив в школе». Правда, программа факультатива, включенная в эту книгу, относится к 1961 году и теперь заменена другой, но методические идеи Баранова свежи и актуальны. Автор, опираясь на собственный богатый опыт, подробнейшим образом анализирует различные формы занятий по факультативу «Основы киноискусства» в старших классах. В 1978 году издательство «Просвещение» выпустило

[1] В 1979 году в издательстве «Просвещение» вышла книга О. А. Баранова «Экран становится другом» на ту же тему.

интересную и нужную книгу Л.Кабо «Кино в нравственном и эстетическом воспитании». Литература по киновоспитанию обогатилась и другими содержательными книгами: З. Старкова. «Литература и кино» («Просвещение», 1978), А. Медведев, А.Чернышев. «Десятая муза» («Детская литература», 1977), И.Левшина. «Любите ли вы кино?» («Искусство», 1978). Для студентов педагогических вузов, изучающих основы искусства кино в порядке факультатива, и для учителей предназначено обобщающее исследование, выпущенное в Минске в 1978 году издательством «Высшая школа» более чем скромным тиражом (5000 экз.): О. Ф. Нечай, Г. В. Ратников. «Основы киноискусства».

Еще один энтузиаст и пионер школьного кинообразования, преподаватель Тартуского университета Хиллар Паламец написал книгу, изданную на эстонском языке в Тарту в 1969 году, «Учащиеся и искусство кино». В первой главе анализируются конкретные данные, собранные автором в 1958—1968 годах в школах Советской Эстонии, — анкеты, отзывы о фильмах и сочинения на различные темы, связанные с киноискусством (обследованием было охвачено около 2 тысяч учащихся). Это один из первых опытов социологического и педагогического исследования эстетических интересов учащихся, их симпатий и антипатий, психологии восприятия кинофильмов. В последующих главах книги Х. Паламец рассказывает о состоянии кинообразования в других странах — Венгрии, Югославии. В заключение автор приводит для учителей сведения по истории кино и современному фильму — о творчестве Чаплина, Эйзенштейна, Чухрая.

Даже в тех высших учебных заведениях, где не читается никаких кинокурсов, кинематограф используется для сопоставления с литературой, для более углубленного прочтения произведений прозы или драматургии. В этом смысле характерна книжка В.Г. Маранцмана «Восприятие и анализ комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в VIII классе» — методическое пособие, изданное Ленинградским педагогическим институтом им. Герцена в 1971 году. Занятия предусматривают изучение, наряду с театральными постановками «Горя от ума», и одноименного фильма.

Хотелось бы привести и некоторые примеры из зарубежной практики.

Еще в 1964 году в Варшаве вышла книга Янины Коблевской-Вробловой «Художественный фильм в школе». Она также дает разносторонний, пусть и не всегда бесспорный, анализ использования фильмов для этического и эстетического воспитания юных граждан страны. Появление этой книги в Польше не случайно. Толчком к ее созданию послужил опыт некоторых польских школ, с течением времени получивший значительное развитие. В 1972—1973 годах элементы изучения

кино включены в программы преподавания польского языка. Барбара Мруклик пишет, что этот факт приобретает особое значение, если учесть, что до сих пор полонист был лишен каких бы то ни было полномочий для того, чтобы заниматься фильмом, а если и знакомил учеников с этим предметом на свой страх и риск, то любой инспектор, любой директор школы имел полное право обвинить его в «разбазаривании» уроков. Согласно новой программе, полонист теперь обязан вести уроки, посвященные истории киноискусства.

«Материальную» основу программы составляют фильмы. Так, в старших классах средней школы (лицея) изучаются следующие фильмы: «Ромео и Джульетта» Ф. Дзеффирелли, «Оливер» К. Рида, «Поколение» А. Вайды, «Броненосец «Потемкин» С. Эйзенштейна, «Чапаев» братьев Васильевых, «Гамлет» Г. Козинцева, «Пепел» А. Вайды, «Фараон» Е. Кавалеровича, одна из серий «Войны и мира» С. Бондарчука и др.

Иными путями идет процесс кинообразования в Индии. Особо должен быть отмечен опыт университета в Аггре, накопленный уже в 60-е годы. В основу курса, разработанного профессором С. Бахадуром, положен общий принцип, метод, определяющий характер изучения частных дисциплин. Ответ на главные методологические вопросы он находит в теоретических трудах советских кинематографистов, прежде всего в опубликованных на английском языке двух книгах Эйзенштейна и одной — Пудовкина. Вторая характерная черта кинокурса — это широкое изучение опыта мирового кино, в том числе советского. Третья особенность воспитательной системы Аггрского университета: антикоммерческая направленность, касается ли это зарубежного кинематографа или национального.

Как осуществлялись эти общие принципы? Вот как строился, например, план занятий семинара по фильму «Похитители велосипедов». Занятие состояло из двух частей, двух «линий» дискуссии, как их назвали педагоги Аггры. Первая линия — дискуссия по сюжету. Разбирались события картины. Далее анализировались моральные истоки поведения героев. Ставился вопрос: мог ли герой не красть велосипед, почему он украл, что с этим связано? Другими словами, анализировались социальные мотивы поступка. Второй круг дискуссии — связь фильма с современным передовым киноискусством. Изучались основные черты итальянского неореализма, место фильма «Похитители велосипедов» в истории итальянского кино, значение этой картины для кино Индии. В результате занятий студенты получали представление о фильме как социальном явлении и как произведении искусства, его составных элементах. И кроме того, в слушателях развивалась способность к самостоятельному рассмотрению идейных, эстетических качеств произведения.

Приведенные примеры подтверждают ту мысль, что использование кино как средства образования и эстетического воспитания — заметное явление в жизни мирового кино. На нас, советских кинематографистов, ложится огромная ответственность, определяемая прежде всего задачами школьного кинообразования в нашей стране и той ролью, которую передовой опыт советской педагогики и киноискусства может иметь для развития кинообразования за рубежом.

Фильм не заменяет книгу. Обогащая эмоциональный мир учащихся, кинообразование призвано не отталкивать от книги, а прививать к ней более глубокий интерес, развивать их творческое воображение, обострять способность к активному самостоятельному мышлению, познанию мира, восприятию прекрасного, к деятельности в труде, творчестве.

И если спросить о главном в наших программах и книгах по киноискусству, семинарах и дискуссиях, в наших встречах с юным поколением в школе и вне школы, твердо можно сказать: это — романтика!

Романтика в мироощущении, интенсивность чувств, большая душевная тонкость, более глубокое понимание своих внутренних связей с товарищами, всем обществом — вот что может принести талантливое киновоспитание и кинообразование.

Знакомство с киноискусством должно увлечь школьника, захватить его воображение, развить способность к восприятию истинных ценностей. Самое страшное, что может сопровождать преподавание литературы, кино и других искусств, это скука, назидательность, угнетающие мир чувств детей. Сколько есть школьников, у которых пресное морализирование по поводу «Анны Карениной» или «Капитанской дочки» на годы убивало интерес к Толстому или Пушкину!

Не нужно бояться при этом широко использовать игровые моменты для постижения не одного только зрелищного начала, но — души кинопроизведения.

Во ВГИКе, со студентами, мы нередко прибегаем к игровым импровизациям, для того чтобы полнее ощутить, понять психологические детали поведения героев, полутона изображения, скрытую диалектику развития художественной идеи (скажем, «изобретение» финала недосмотренного нового фильма с последующим досматриванием картины и сопоставлением находок или сочинение рассказов от имени персонажей об их «заэкранной» жизни и т. д.). Это увлекательно и ценно в познавательном отношении.

Но если подобные игры, творческие упражнения, вызывающие фантазию, увлеченность, возможны со студентами, то тем более им место и в работе с подростками.

Учебники и учебные пособия для школы постепенно становятся все более творческими, причем не только по гумани-

тарным дисциплинам. Но проблема «учение с увлечением» и создание «увлекательных» учебников сегодня, как никогда, злободневна. Вот почему и сейчас звучит современно письмо учительницы И. Улицкой из Одессы, напечатанное в «Правде» 9 мая 1971 года, в котором она высказывает восхищение по поводу увлекательных учебников на самые, казалось бы, дидактические, подлежащие строжайшей регламентации, темы, например, синтаксис и пунктуация русского языка. Об одном из таких пособий Улицкая пишет, что один из таких учебников рецензенты справедливо называли «увлекательнейшей повестью, прочтя которую станешь грамотным».

Далее автор письма пишет о другой книге, сложной по теме и интересно написанной: «Тот же спокойный, доброжелательный тон разговора с ребенком, та же убежденность автора в том, что малышу все по плечу, что он может все осилить, только стоит решить эту задачу, а потом вот эту, а потом... И так, как по волшебной веревочке, автор ведет за собой ученика»[1].

Если так воспринимается учебник по математике и синтаксису, то тем более необходимо живое, увлекательное слово, апелляция к образному мышлению ребенка или юноши, когда речь идет об искусстве. Твардовский писал о том, что часы, отведенные литературе, должны быть часами «воодушевления, эмоционального подъема, нравственного прозрения»[2].

Как мало еще таких часов посвящено кино! И до сих пор не устарели слова директора московской школы № 437 М. Ценципер:

«Разве не выигрывает десятикратно юный зритель, если на встречу с «Броненосцем «Потемкиным» явится он специально подготовленным? Ведь не даем же мы десятикласснику «просто так», ну, скажем, «Двенадцать» Блока: читай, мол, голубчик, и разумей, что к чему. Не даем, даже приняв во внимание, что годом раньше, в девятом классе прошли уже «Войну и мир» совокупно с «Фаустом» и «Гамлетом». О, нет! Программа резонно знакомит десятиклассников, знакомит с композицией, лексикой и ритмикой поэмы»[3].

Введение школьника в мир художественной образности требует от учителя особого такта, душевной тонкости, подготовленности и любви к искусству, о котором он говорит и к восприятию которого он подводит ученика.

Факультативными могут быть часы в расписании, но «факультативным» не может быть сердце учителя, отношение его к миру чувств, воображению ребенка.

---

[1] Улицкая И. А вопросы остаются. — Правда, 1971, 9 мая.

[2] Твардовский А. О литературе. М., 1973, с. 29.

[3] Ценципер М. Телеэкран — школьникам.— Правда, 1973, 22 сент.

В преподавании легко порой сбиться на проторенную дорожку стереотипов и назиданий. Так, в целом полезной книге С. Пензина «Кино как средство воспитания» описываются формы сочетания слов лектора и киноизображения; эти сочетания автор — хороший знаток киноискусства и педагогики — называет «не самыми результативными», но все же они приводятся в книге. Среди них он называет такое педагогическое действие: «1. С помощью словесного комментария преподаватель руководит наблюдением за экранным изображением»[1].

Я не совсем понимаю, как можно «руководить наблюдением»... за спектаклем или просмотром фильма? Не лишит ли это школьника наслаждения искусством, не ослабит ли способности к самостоятельному, эмоциональному восприятию зрелища? Не вырастает ли между пытливым юным зрителем и экраном заслон педагогической навязчивости?

В современной практике преподавания основ киноискусства в школе и вузе все чаще утверждаются передовые методические идеи. Назову таких педагогов, как О. А. Баранов (Калинин), Б. Я. Кривенко (Воронеж), Н. С. Горбулина (Армавир), З. С. Малобицкая (Красноярск), Ю. М. Рабинов (Курган), Т. И. Марчевская (Дудинка), Л.К. Раудсепп (Таллин), С.М. Иванова (Таганрог), Ю.Н.Усов, В. М. Рудалев, Р. Я. Гузман, И. Н. Гращенкова (Москва), Л. Т. Антонова (Алма-Ата).

Любопытные начала преподавания основ киноискусства намечены в ряде методических документов, разработанных в разных городах страны. Остановимся только на одном — «О методических принципах киновоспитания в школе» (автор И. С. Левшина), одобренном Советом по кинообразованию при Союзе кинематографистов СССР. Автор этого документа считает грубой ошибкой начинать киновоспитание с показа малышам 1—4-х классов классических произведений кино. Неподготовленная аудитория большей частью воспринимает эти фильмы как некий анахронизм. Кинообразование предлагается начинать с современного репертуара, с фильмов, которые доступны детям, вызывают их восторженное отношение, типа мультипликаций «Ну, погоди!» или детских приключенческих картин и т. п. В связи с этим младшим школьникам дают представление о самых простых понятиях, связанных, например, с профессиями кино. В V—VII классах задача несколько усложняется: теперь на материале отобранных фильмов можно говорить о характере героя, некоторых жанровых признаках произведений, специфике монтажной композиции и т. п., не выходя при этом за рамки тех понятий, которые учащиеся получают на уроках литературы или изобразительно-

[1] Пензин С. Кино как средство воспитания. Воронеж, 1973, с. 133.

го искусства. И только в VIII—X классах начинается освоение сложностей киноискусства с просмотрами фильмов из классики или лучших современных работ по упоминавшейся выше программе «Основы киноискусства». Эта программа вводит учащихся в мир основных особенностей искусства кино с более глубоким учетом его исторической эволюции, идеологических размежеваний, прослеживает особенности разных стилей и жанров в русле метода социалистического реализма.

Не вдаваясь в подробный разбор программы «Основы киноискусства» для IX—X классов, отметим, что она является логическим продолжением занятий по основам киноискусства, которые начинаются в младших классах.

Вкратце остановимся только на некоторых формах проведения занятий, намеченных этой программой:

1. Урок (в основе его лежит просмотренный фильм или фрагменты).

2. Обсуждение просмотренного фильма.

3. Самостоятельная работа учеников по заданию учителя (рецензирование, покадровая разбивка небольших прозаических фрагментов и т. п.).

4. Встречи с мастерами кино там, где это возможно, или переписка с ними (последняя форма широко использовалась в школе-интернате № 1 в г. Калинине).

Внедрение системы кинообразования в школе требует решения ряда практических вопросов. К ним относится введение факультативов (или включение в учебную сетку) «Основ киноискусства» в тех школах, где имеются подготовленные учителя и возможность показа фильмов.

Руководителей кинофакультативов можно найти в самих школах, чаще всего среди учителей литературы. Для них должна быть создана постоянно действующая система краткосрочных семинаров, проводимых в каникулярное время, а при крупных Домах кино, в первую очередь в Москве, Киеве, Тбилиси, — киноуниверситеты.

Во всех педагогических вузах, университетах назрела необходимость введения специальных курсов на основе упоминавшейся выше программы «Основы киноискусства» или самостоятельных вариантов, учитывающих конкретные условия данной республики, края, области. Важную роль в подготовке руководителей кинообразования играют институты усовершенствования учителей. Вернусь к упоминавшемуся опыту Казахстана. В 1978 году Союз кинематографистов Казахской ССР по инициативе секретаря правления СК И. А. Верещагина и кинорежиссера Б. Р. Гутлина организовал семинар по основам киноискусства при активнейшей поддержке института усовершенствования учителей. 31 участник был на месяц полностью освобожден от занятий в школе: они занимались только киноискусством! Семинар проводился в марте. С апре-

ля его участники индивидуально, по особому плану, готовились к началу занятий — к 1 сентября: смотрели фильмы, читали книги и статьи, знакомились с имеющимся опытом. В итоге более чем в 20 школах Алма-Аты был введен факультативный предмет «Основы киноискусства». Мне довелось присутствовать на одном из занятий: живо, содержательно, увлекательно.

В Ленинграде был испытан другой метод подготовки учителей (руководитель Н. С. Горницкая): занятия проводились в течение длительного срока. И это принесло первые плоды: 15 учителей подготовились для новой интереснейшей деятельности. В момент, когда пишутся эти строки, начали работать подобные семинары в Москве, на Украине, в Кургане...

Думается, что не встретит значительных трудностей организация в Москве (при ВГИКе совместно с Академией педагогических наук СССР), в Ленинграде (на базе Ленинградского института театра, музыки и кинематографии в «кооперации» с пединститутом им. Герцена и университетом) и в Киеве (на базе кинофакультета Института театрального искусства им. Карпенко-Карого также в содружестве с пединститутом и университетом) методических центров для заочной консультации учителей по курсу «Основы киноискусства». Со временем такими консультациями можно будет охватить тысячи учителей.

Следующая область практической деятельности — издание книг-пособий. В издательском отделе Главного управления кинофикации и кинопроката Госкино СССР уже начата работа по изданию методических пособий, помогающих учителю использовать кино для освоения смежных областей художественного творчества (музыки, изобразительного искусства) и литературы. В издательском отделе Бюро пропаганды советского киноискусства запланировано издание брошюр серии «Кино школе».

Особое место принадлежит в системе киновоспитания радио и телевидению. Эпизодические передачи, посвященные искусству кино, проводятся в Москве, Ленинграде, Киеве и других городах. Но только эпизодические. Нужны передачи — циклы по третьей программе телевидения и эпизодические по первой. Как видим, и здесь еще непочатые возможности...

Все это — весьма «прозаические материи», казалось бы, далекие от эстетических обобщений. Но хочется, чтобы и с этих позиций оценивали кинообразование и киновоспитание в школе: эстетическое воспитание средствами экрана.

Г. С. Лабковская,
кандидат педагогических наук

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИЛА КИНОИСКУССТВА

Кино по своей широте — искусство массовое... Но массовость приобщения к искусству подразумевает прежде всего приобщение каждого, а это — одно из условий совершенствования системы воспитания. Забота о юном человеке, борьба за каждого и предполагает в конечном счете вовлечение подрастающего поколения в практическую жизнь нашего общества.

И не случайно один из пленумов Союза кинематографистов СССР в 1979 году был специально посвящен вопросу коммунистического воспитания подрастающего поколения и задачам Союза кинематографистов по дальнейшему развитию кино для детей.

Другой пленум, прошедший в конце того же года, обсуждал проблему «Кино и зритель — пути дальнейшего повышения воспитательного воздействия киноискусства».

И это процесс закономерный. Формирование нравственного начала, духовных ценностей — задача искусства.

Наше государство, его институты и учреждения, в том числе школа, неустанно ищут оптимальные пути для включения искусства в процесс воспитания неповторимой, гармонически развитой личности. Ведет поиск и педагогическая наука, стараясь теоретически обосновать и практически разработать эффективные средства воздействия искусства на духовный и эмоциональный мир растущего человека.

Не последняя роль принадлежит здесь киноискусству.

Последние статистические данные говорят о высоком уровне посещаемости кинозалов: в год на каждого жителя страны приходится 16 посещений кино. Это значительно больше, чем в крупных капиталистических странах: в США — четыре с половиной, в ФРГ — около двух, во Франции — около трех.

Но огромная посещаемость кино, особенно подростками, юношеством, ставит перед нами и большие проблемы. Многолетние наблюдения зрительских пристрастий школьников показывают, что на одни фильмы они рвутся, другие же остав-

ляют без внимания. Так, фильмы о народном подвиге в Великой Отечественной войне, такие, как фильм С. Ростоцкого «А зори здесь тихие...» (каждую серию) за год просмотрело 66 млн. человек, «В бой идут одни старики» Л. Быкова — 44,3 млн. — цифры огромные!

Итак, наша задача, задача педагогическая — помочь школьникам ориентироваться в море фильмов, формировать культуру восприятия. Иначе, как говорил Анатоль Франс, какой бы вдохновенной и знающей ни была рука художника, желаемого впечатления не будет. Отзвук, который вызовет то или иное произведение, зависит и от качества внутренних струн воспринимающего. В самом деле, вспомним, что слово «культура» (от лат. cultura) толкуется как возделывание, образование, развитие. Нам, родителям, учителям, надлежит образовывать, развивать подрастающее поколение в области искусства, прививать ему культуру восприятия по формуле «жизнь — кино — жизнь». Ведь между искусством и жизнью существует и обратная связь. Тогда школьник сможет понять и почувствовать нравственные цели авторов фильмов, их позицию, то, против чего они восстают, что́ утверждают, какими хотят видеть мир и человека в нем.

Здесь возникает еще одна проблема — соотношение просмотренных хороших фильмов и чтение хороших, добротных книг. И тут мы оказываемся перед лицом следующих факторов. Куйбышевское областное отделение Общества любителей книги провело среди школьников социологическое исследование. 52% старшеклассников, которым задали вопрос «Сколько времени вы затрачиваете на чтение?», ответили, что над этим не задумываются, читают, когда есть интересная книга или когда делать нечего[1]. К сожалению, нередко подростки не включают чтение в число ежедневных занятий. А ведь литература тот вид искусства, который, кроме всего прочего, питает и кинематограф. Выходит, школе и семье нужно учить читать хорошие книги и смотреть хорошие фильмы.

Как ориентировать современного подростка в потоке новых фильмов и вечно не стареющих образов кинолент прошлых лет? Ведь если, переступив порог школы, учащийся получает эти ориентиры в мире книг, то для встречи с другим видом искусства — кино юный зритель подготовлен далеко не всегда. А ведь фильм и книга, разговаривая на разных языках, часто ведут речь об одном и том же.

Не раз говорилось о необходимости сделать книгу «летучей», во много раз увеличить ее «оборачиваемость». Думается, что это может относиться и к кинематографу. Школе необходимо добиваться, чтобы нужные фильмы доходили до адресата. А путей для этого много. Это и работа с произведениями

[1] См.: Книга — друг человека.— Правда, 1979, 14 нояб.

киноискусства на уроках, и изучение фильмофондов, аннотированных каталогов, и зрительские конференции, и систематическое знакомство с критическими статьями. Ведь зачастую учитель попросту не знает, какие фильмы следовало бы показать школьникам. Да и в прокате их не найти. И чаще всего они лежат где-нибудь на базах не востребованные.

Какой учитель не испытывал радостного удовлетворения, видя после просмотра фильма своих воспитанников, возбужденных или притихших, сомневающихся или спорящих, размышляющих об увиденном. Весь этот сложный мир мыслей и эмоций может быть вызван к жизни умной кинолентой, помогающей подростку пристальней вглядеться в самые, порой очень тонкие, существенные стороны человеческих взаимоотношений. Вглядеться в самого себя. Ребята, как правило, не любят ходить в кино в одиночку. Активность воздействия киноискусства неизмеримо возрастает, когда смотрят фильм сообща, с друзьями, родителями или с классом, так как процесс кинопросмотра — процесс коллективный. Он влечет за собою и соразмышление, и столкновение мнений. И хотим мы того или нет, ребята чаще спорят о новом фильме, чем о прочитанной книге.

Вот почему так занимает педагога проблема — в каких кинолентах, у каких киногероев подросток станет искать пример для подражания, ответы на волнующие его вопросы.

И задача школы, привлекая к этому и самих учащихся, продумать, предложить пути улучшения организации кинопросмотров, уйдя от закоснелых, негибких форм. В некоторых наших школах, например, практикуется показ фильмов прошлых лет по заявкам. Бывают недели классической литературы, когда учащиеся знакомятся с экранизациями литературных произведений, недели исторического фильма, лент о Великой Отечественной войне...

Длительное наблюдение за зрительским восприятием школьников показывает, что старшеклассники в силах оценить нравственную мысль фильма, его этический заряд и эстетику, актерскую игру, достоверность фона, эмоциональную, мелодичную музыку... Этическое и эстетическое, следовательно, для зрителя неотделимо. Они воспринимают происходящие события на экране как подлинную жизнь. В этом одна из особенностей зрительского восприятия, которую можно, — и нужно, использовать для формирования юной души.

Старшеклассники гораздо охотнее смотрят, как правило, ленты с острым сюжетом, напряженным действием, фильмы-размышления, где динамика действия соединена с острой мыслью, рельефность характеров основана на глубоком, тонком исследовании психологии действующих лиц.

Но при этом надо помнить, что нередко режиссеры добиваются лишь кратковременного зрительского сопереживания

положительному персонажу. И это сопереживание бывает неустойчивым. Через небольшой отрезок времени школьник подчас и не помнит о таком фильме. Поэтому для просмотров следует отбирать такие ленты, которые оставляют стойкие впечатления. Ленты, подобные «Чапаеву», «Молодой гвардии», «Броненосцу «Потемкин» или «Коммунисту», которые учат любить и ненавидеть. Учат нравственному проявлению, гражданскому поступку.

Итак, как уже говорилось, юный зритель воспринимает экранные события как реально происходящие, по-своему «вживаясь» в образ положительного героя. Эту особенность зрительского восприятия данного возраста надо всячески использовать, чтобы формировать на положительном примере нравственный идеал, заставить подростка стремиться к этому идеалу.

Такие фильмы, как «Молодая гвардия» С. Герасимова, «Баллада о солдате» Г. Чухрая, «Летят журавли» М. Калатозова, «Судьба человека» С. Бондарчука, «Восхождение» Л. Шепитько, «Освобождение» Ю. Озерова, — это фильмы неповторимые, уникальные, поскольку характеры героев — живые судьбы, они художественно достоверны и потому волнуют, рождают жажду справедливости и желание и готовность бороться за нее.

Классический пример фильма «Чапаев» братьев Васильевых показывает, что каждое поколение юных зрителей не по одному разу смотрит эту ленту и всякий раз с горячим чувством сопереживания.

Существует в области киновоспитания и еще одна проблема — детский кинематограф. Предполагается, — и так должно быть на самом деле, — что фильмы, специально адресованные детскому и юношескому зрителю (если учитывать особенности восприятия киноискусства каждой возрастной группой), являются эталоном для восприятия этим зрителем. Что же происходит на самом деле в реальной жизни?

В последние три года (1977—1979) были проанализированы восприятие, суждения и оценки старшеклассниками таких фильмов, как: «Не болит голова у дятла», «Ключ без права передачи» Д. Асановой, «Чужие письма» И. Авербаха, «Сто дней после детства» С. Соловьева. Фильмов интересных по замыслу и профессиональному уровню.

Лаборатория социологических исследований Института теории и истории кино совместно с Комиссией детского кино Союза кинематографистов СССР сделала сравнительный анализ полученных данных.

Возьмем для примера фильм «Сто дней после детства». Скажем сразу о расхождении между высокой оценкой фильма критикой и низкой посещаемостью его зрителями. Кроме того, оценки тех, кому эта лента была предназначена — старшеклас-

сников, — подчас не совпадали с оценками профессиональной кинематографической среды. Этот фильм собрал зрителей много меньше, чем «зрелищные» фильмы острого сюжета, динамичного экранного действия, но гораздо скромнее оцененные кинематографистами (так, ленту «Чужие письма» за одиннадцать месяцев посмотрело 9,7 млн. зрителей, «Сто дней после детства» — за год 7,4 млн., «Не болит голова у дятла» — за год 6,6 млн. зрителей).

Сравнительный анализ зрительского восприятия дает возможность поразмышлять о некоторых явлениях кинематографа для детей. Сопоставим для этой цели два фильма. Итак, фильм «Сто дней после детства» С. Соловьева. Опрашивались аудитории (учащиеся в возрасте 11—15 лет) московского кинотеатра «Орбита» и школы № 47 Московской области. Зрители кинотеатра дали фильму следующие оценки: назвали его очень хорошим — 46,6%, хорошим — 36,6%, посредственным — 10%, плохим и очень плохим — 1,9%. Зрители в школе: очень хорошим — 29,7%, хорошим — 19,1%, посредственным — 49,1%, плохим и очень плохим — 2,1%. Более суровыми критиками оказались в школе старшеклассники. Они написали, что проблема — первое чувство сама по себе хотя и интересна, но воплощена вяло, герои не волнуют, «они не жизненны», а в кинотеатре 14—15-летние зрители написали, что их заинтересовала тема фильма, его проблематика и герои.

Среди предложенных анкетами вариантов объяснения положительной оценки лишь 13% школьников в кинотеатре отметили увлекательность экранного действия этого фильма, в школе и того меньше — 2,5%.

О чем это говорит?

Сравнительные данные позволяют утвердиться в том, что фильм для детей и юношества должен быть занимательным, остросюжетным, художественно достоверным. Отступление от этой истины приводит не только к потере потенциального зрителя, но и к издержкам воспитания, поскольку воспитательный заряд, предусмотренный авторами фильма, бьет мимо цели. Декларации истин, даже самых полезных, но не воспринимаемых эмоционально зрителем, не срабатывают. Если зритель не проходит весь путь с героем, не сопереживает ему, он авторских истин для себя не приемлет.

Нынешний уровень духовного и эмоционального опыта старшеклассников, уровень их вкусов и потребностей требует от учителей обоснованных и проверенных опытом рекомендаций для просмотров и фильмов прошлых лет и новых.

«Школьный» фильм уже утвердился в лексике кинокритики и зрительского сознания как понятие привычное. Каковы его проблемы и задачи, почему именно на школу столь отчетливо направлены усилия кинематографа? Разумеется, предметом «школьного» фильма является не «технология»

педагогического процесса, а исследование взаимоотношений воспитателя и воспитуемого, социального и духовного становления юной души, пристальное изучение героя-сверстника, истоков его поступков. Рассмотрим несколько фильмов последних лет. Речь пойдет о фильмах, которые сумели войти в жизнь школьников, оказать влияние на их мысли и даже поступки.

«Школьный» фильм — это, как правило, показ сложнейшего организма школы через образы учеников, учителей и родителей. Коллектива — через показ ярких, крупных, нравственно притягательных личностей. Такие ленты помогают вырабатывать некую модель, стереотип поведения, искать оптимальные решения в становлении, формировании души.

Собственно говоря, история «школьного» фильма начинается давно. Начиная с картин: «Учитель» С.Герасимова, «А если это любовь?» Ю.Райзмана, «Доживем до понедельника» С. Ростоцкого «школьный» фильм набирает высоту.

Разумеется, не всякий «школьный» фильм. И эту тему иные режиссеры смогли заштамповать, пустить на поток по готовой схеме.

Учителю необходимо выбирать прежде всего те фильмы о школе, которые воздействуют на чувства и мысли ребенка, чтобы потом отозваться в его душе необходимостью самоосознания, самоусовершенствования, благородного поступка.

Именно такими, на наш взгляд, являются фильмы: «Ключ без права передачи» (сценарий Г. Полонского, постановка Д. Асановой, «Ленфильм», 1976), «На край света» (сценарий В. Розова, постановка Р. Нахапетова, «Мосфильм», 1976), «Дочки-матери» (сценарий А. Володина, постановка С. Герасимова, киностудия им. Горького, 1976), «Розыгрыш» (сценарий и постановка В. Меньшова, «Мосфильм», 1978), «Чужие письма» (постановка И. Авербаха, «Ленфильм», 1976).

Слово десятиклассникам 1979 года

— В картине «На край света» (сценарий В. Розова, режиссер Р.Нахапетов) Володя резко протестует против открытого вмешательства в свою жизнь отца, матери, обходчика, дяди и других взрослых. «Я сам!» — говорят все его поступки, порой очень резкие. Он хочет самостоятельно пройти сквозь жизненные преграды, испытав все на себе. Володя примет и принимает помощь, если поверит, что человек не снизошел до него, а от души делится тем, что имеет. Так, он взял кусок пирога от старушки, и не только потому, что голоден, а потому, что без назиданий был протянут тот кусок.

— Режиссер В. Меньшов в фильме «Розыгрыш» сталкивает два характера, две позиции, два мировоззрения. Игорь Грушко и Олег Комаровский, честность и приспособленчество, доброта и жизнь по принципу «ты мне — я тебе», обостренное

чувство долга и старание любыми путями добраться до теплого местечка. Игорю Грушко близок Володя из фильма «На край света», хотя для Игоря и характерен излишний максимализм и перехлест в критике окружающего. Но он старается собственным умом добраться до сути, сам «делает» свою жизнь, мужая и взрослея в столкновении с жизненными коллизиями. Он растет, преодолевая себя, свои заблуждения, что само по себе достойно уважения.

— Но все-таки в этих фильмах молодой человек раскрывается не полностью, потому что нет для него того единственного дела, которому хочется служить до конца.

— Как и в жизни, в кино молодежь не однородна по социальной и духовной зрелости. Пожалуй, выше других по социальной зрелости Оля — персонаж фильма «Дочки-матери» (режиссер С. Герасимов). Причем характер взят сложный, неоднозначный. Эта девушка, хотя и повторяет, что она ярый враг фальши, — демагог поневоле. Она не отгораживается от жизни, от ее сложных проблем, но убеждена — так ее научили в ПТУ, — что на все есть готовые рецепты и все решается чрезвычайно просто. Никаких сомнений. Никаких терзаний. Все ясно: она все знает, даже может объяснить причину подавленного состояния героя фильма Вадима Антоновича: «Вы не добились больших успехов в жизни, а другие добились». Говори, что думаешь, режь правду-матку — и все будет в порядке. Это неважно, что причиняешь боль, страдания. Ей невдомек, что чуткость — качество необходимое.

— Героиня эта — явление не единичное. Это характер, более того — намечающийся тип среди молодежи. Тому подтверждение Зина Бегункова из фильма «Чужие письма» режиссера И. Авербаха. У Зины Бегунковой характер напористый, бескомпромиссный, уверенный в том, что ей все дозволено, даже вмешиваться в личную жизнь, даже читать чужие письма. Такие категории, как деликатность, ей не знакомы. Беда в том, что Зина не поняла — и не может понять, — почему ее правда оказалась ненужной.

Ребятам дорога искренность чувств героя, эмоции которого, даже далеко скрытые, все же проявляются. Это волнует и вызывает сопереживание, у зрителя появляется доверие к герою. Горько бывает, когда актер (герой) эдакая схематическая фигура не проживает свою роль, а красиво фотографируется, словно для семейного альбома. Ощущение узнаваемости героя, его связь со временем, в котором мы живем, с проблемами, атмосферой этого времени и создают у зрителя веру в героя. Если зрителя кровно волнует происходящее на экране, он любит, ненавидит, переживает вместе с героем.

Фильм режиссера П. Любимова «Школьный вальс» (киностудия им. Горького, 1978) вызвал острые споры, мнения резко разделились. Некоторые учителя и родители считали, что

Зося не подготовлена к материнству, не понимает всей серьезности и ответственности этого шага, но решает все-таки оставить ребенка, ничуть не жалея об этом. Ее обвиняют в легкомыслии, утверждая, что авторы фильма поспешили сделать ее героиней — это дезориентация молодежи. И вообще, продолжает утверждать эта часть взрослой аудитории, тему вечную и непростую — раннюю близость старшеклассников негоже выносить на экран, к юным зрителям, поскольку они не имеют жизненного опыта и их нравственные устои еще непрочны.

Другие — и учителя, и родители, и сами школьники — приветствовали эту картину: наконец-то экран исследует проблему любви юных, причем не для сенсаций, а для тактичного разговора о самом деликатном, тонком из чувств.

Бесхарактерность, инфантильность, безответственность героя фильма «Школьный вальс» Гоши — это не единичное явление, это уже явление распространенное, и тут надо помнить — активность жизненной позиции формируется с детских лет. И экраном тоже.

Другие герои фильма — и Дина, и ее родители — мещане, хотя считают себя людьми культурными. Им свойственно примитивное, мещанское понимание культуры, рассматривающее потребности, их удовлетворение, удовольствия и удобства как цели. В семье Дины и ей подобных есть все: и не случайно на выпускном вечере мать приносит торт «Птичье молоко» — только его и не хватает. Но они, как и всякие мещане, еще и воинствующие: Дина переступает через боль подруги и буквально уводит Гошу в ЗАГС. Аморфность Гоши, к сожалению, типична, фильм помогает задуматься над этим явлением.

Так киноискусство вторгается в воспитательный процесс.

Близок по постановке проблемы фильму «Школьный вальс» и фильм П. Арсенова «Смятение чувств». Если всерьез говорить о формировании гармонической личности, то не последнее место займет в этом процессе способность юного человека к подлинной любви. Нужно ли учить этому? Нужно. Можно ли обойтись без помощи искусства? Нельзя. Юность надо учить душевной тонкости, умению быть счастливым от того, что отдаешь другому. И умению бороться за любовь и отвечать за нее. Через любовь искусство познает человека.

Принципиальную проблему ставит и фильм Б.Григорьева «Поле перейти»: всякий ли труд эффективен? Герой фильма, школьник, убежден, что не может больше принести пользы, собирая вручную картофель, когда это можно делать с помощью машины. Он ставит вопрос о научной организации труда. И чего стоит его фраза «А все-таки в этом что-то есть», сказанная счастливым от физической усталости человеком: он познал вкус и радость соленого пота и усталости от работы в поле.

Образ учителя в школьном фильме — тема сложная. Директор школы Кирилл Алексеевич Назаров, блистательно сыгранный А. Петренко в фильме Д. Асановой «Ключ без права передачи», вызывает притягательный интерес. Полковник в отставке, неторопливый, высокий, грузный человек, внимательный слушатель, он проявляет большую терпимость к людям. Кирилл Алексеевич хочет понять каждого. И не жалеет на это времени. Он скажет Марине Максимовне, классной руководительнице 10 Б класса, где возникает основной конфликт, что человек, которому дано больше других, должен быть добрым.

Директор школы — воплощенная совесть, справедливость. Он разберется и в истории с магнитофоном. Он покритикует и бескомпромиссность Марины Максимовны, проявляющуюся не всегда правильно.

Проблема школы в этих фильмах вынесена за рамки экрана — в жизнь, поломав привычные схемы.

Безоглядную преданность учителя школе, верность ученикам, умение отказаться от личной жизни ради обездоленных детей, даже несмотря на детскую жестокость, прослеживают авторы фильма «Предательница».

Мария Александровна воспитывает детей испытанным жизнью методом, твердо помня заветы Сухомлинского. Ее сделал такой и педагогический коллектив, в котором она работает. Интересны взрослые герои фильма: директор школы-интерната — фронтовик, сквозь смерть пронесший и укрепивший хрупкое чувство любви и заботы о тех, кому трудно; Мария Александровна, человек сложной судьбы, педагог по призванию, и многие другие. Этот фильм исследует нравственные истоки педагогического труда, ответственности учителя за судьбу каждого воспитанника.

Особенно радует, когда при обсуждении подобных лент, в беседах или в сочинениях видишь, как у школьника появляется собственное ощущение мира, собственный взгляд на жизнь, собственная точка зрения на вещи, будто и привычные.

Кинематограф в лучших своих фильмах точно уловил остроту темы «школа и жизнь», и чуткий зритель откликнулся на эти фильмы, отозвался на подлинное искусство.

Рассмотренные «школьные» фильмы как бы дают нам коллективный портрет героя-современника.

В систему образов, на которые равняется растущий человек, решая «делать жизнь с кого», полноправно входят герои киноискусства, воссозданные правдиво и талантливо. За последние годы школьник изменился. Хорошо, что эти изменения исследует и кинематограф, которому есть, чтó сказать, есть и умение, кáк сказать. В лучших фильмах юный герой не однозначен, не нормативен, не дидактичен. Он умен, социально зрел, богат духовно. Это не прямолинейный голубой герой не-

которых прежних фильмов. Он прежде всего индивидуальность. Нынешний герой умеет самостоятельно думать и размышлять, хотя порой и заблуждается и не всегда сразу находит ответы на обрушивающиеся на него многообразные и непростые вопросы человеческого бытия. Но нравственный стержень образа, его гражданское звучание, выявление человеческого в человеке — все это свойственно ведущей части кинематографа для детей и юношества.

К сожалению, встречается еще иногда боязнь иного кинематографиста открыто ставить актуальные вопросы, попытка сглаживать, обходить нерешенные вопросы в многосложном деле воспитания.

Психологи предупреждают от «посягательства» на независимость личности путем насильственного вторжения в ее внутренний мир: лепка души человека — дело деликатное.

Психология подростка стремительно меняется в наш беспокойный век, она подвержена разнообразнейшим влияниям... Это волнует каждого из нас — независимо от профессий — и учителей, и родителей.

Искусство — одна из тех областей, в столкновении с которыми психологические особенности подростка — формирующейся личности! — выявляются, быть может, в формах наиболее острых, противоречивых и сложных. Не случайно так часто мы встаем в тупик перед загадкой детских приверженностей и вкусов — тоже переменчивых, непостоянных, всегда очень категоричных и далеко не всегда правильных.

Взаимоотношения подростка и кино — предмет для исследования увлекательный и все же малоизученный.

Мы часто говорим о том, что фильмов для детей и юношества еще недостаточно. И это верно. Но верно и то, что за десятилетия накоплена обширная фильмотека детских картин. Есть простодушные сказки и романтические приключения, есть голубые пай-герои и герои полнокровные, неоднозначные, к которым не подойдешь со школьной раскладкой «по чертам характера». Есть фильмы иллюстративные и есть проблемные, зовущие к размышлениям.

Но, оценивая сделанное и созданное, раздумывая о том, каким быть детскому и юношескому кинематографу, какие выбирать в его дальнейшем пути ориентиры, мы часто говорим о вполне утилитарных и бесспорных его педагогических задачах и гораздо реже о том, как скорректировать педагогику детского кинематографа с внутренней потребностью современного подростка, как сделать фильмы остро необходимыми подростку в его духовной жизни. Иными словами, говоря о нашем кино для школьников, необходимо думать о путях его воспитательного воздействия. Передо мной тысячи школьных отзывов, рецензий и сочинений на темы, связанные с киноискусством, ответы на вопросы о просмотренных фильмах.

Накапливается материал не только о киноискусстве, но и ценные наблюдения за восприятием школьников в процессе встречи с фильмом. Растет киноквалификация учителя. Учитель не только разрабатывает план, конспект вступительной беседы, программу обсуждения фильма, пути и средства работы с кинопроизведением, но и фиксирует в своем педагогическом дневнике наблюдения за реакцией зрителя, обращает внимание на те трудности, с которыми он встретился в работе.

Остановимся на некоторых, на наш взгляд, основополагающих принципах организации работы с кинофильмами.

Как и на уроках литературы, в работе над фильмами практикуются творческие задания в нескольких вариантах, задания, развивающие умение вдумываться в авторскую позицию, в авторское слово, в художественные особенности, помогающие создателям глубже и ярче вскрыть и показать события, чувства и мысли героя. Только при таком построении занятий каждая встреча с киноискусством становится восхождением на очередную ступеньку познаний и чувств. Вот почему избегаются произведения, которые дают школьникам лишь преувеличенно радужные представления о жизни. Сильно действующие чувства — радость, грусть, боль — полезны формирующейся личности. Необходимо учить ребят понимать чужую боль, чужие заботы, сочувствовать (т. е. чувствовать вместе с тем, кому тяжело), воспитывать в них готовность прийти на помощь.

Нельзя допускать формального (пусть даже внешне очень правильного) рассказа ученика о фильме, рассказа без внутренней тревоги, волнения, т. е. без личной сопричастности к излагаемому, личного видения, личной оценки, которая появляется лишь в том случае, если школьники душой отозвались на увиденное. Только тогда появятся у них чувства сострадания, радости, восторга, жалости, ненависти, любви. Только тогда родится духовное родство с теми героями, которыми гордится наше киноискусство.

Даже самый грамотный и подготовленный, но скучный разговор о фильме убивает искусство.

Задача педагога — научить школьников умению вживаться в художественный образ.

Тщательное, вдумчивое, неторопливое изучение произведения киноискусства помогает глубже, полнее, эмоциональнее воспринять его, развивает художественный вкус, воспитывает избирательность, самостоятельность взглядов, осмысленное восприятие.

Поскольку правильное восприятие фильма является сотворчеством, надо учить принципам творческого, самостоятельного анализа кинопроизведения, учить творческому прочтению с помощью живого аналитического разбора близких для школьников кинопроизведений.

Так формируется активная жизненная позиция, и от кинопроизведения можно ждать большей нравственной отдачи, а от ученика более правильного восприятия. Потому что только при адекватном восприятии кинопроизведения рождается личная позиция зрителя, и позиция эта может спорить или соглашаться с позицией автора или героя.

Задача педагога — научить школьника аргументированно обосновывать, доказывать свою точку зрения.

Опыт показывает, что, работая с произведениями киноискусства, учитель должен знать, что, когда и как смотреть. Ищущие педагоги давно уже стремятся на уроках литературы не просто изучать произведения классиков, а читать, слушать их тексты, думать над ними. Те же принципы должно использовать в практической работе с кинопроизведениями — учиться смотреть, видеть, слышать.

Каждое произведение киноклассики должно звучать как самое современное, в противном случае равнодушие или даже неприязнь могут оказаться пагубными.

Особое внимание уделяется фильмам-дебютам, которые порой не сразу вызывают у зрителей активный интерес. Накануне выхода таких лент, познакомившись с материалами пресс-информаций «Новые фильмы», с критическими статьями в периодической печати, следует подготовить выступление на родительском собрании, на педсовете, выпустить специальные бюллетени «Знакомьтесь — режиссерский дебют!». Кроме того, в специальном выпуске газеты «Это проблема для тебя!» рассказали о поднимаемых в фильмах вопросах, поместили интервью с режиссерами.

Поскольку, как убеждает нас опыт, ребята прислушиваются к мнению учителя о фильме, на совещании классных руководителей мы сделали сообщение о новых работах кинематографистов и попросили на классном часе рассказать об этих лентах.

И последнее — всякий раз, готовясь к показу, нужно создавать праздничную атмосферу, чтобы ребята чувствовали, что их ждет встреча с Искусством.

Каждый фильм предваряется вступительным словом. В этой краткой беседе учитель ставит проблемы, которые предстоит решить во время общения с экраном. Такая установка активизирует восприятие зрителей, делает его более осмысленным, направленным. Если беседа правильно построена, если она эмоциональна и тщательно продумана, активная заинтересованность зрителя возникает непременно.

Одним из обязательных условий включения киноискусства в процесс воспитания является, как уже говорилось, отбор произведений, авторов. Но не менее важным условием является и организация просмотра одних и тех же произведений киноискусства и ребенком, и учителем, и родителями. Эта триада,

союз, — «ученик — учитель — родители» — является одной из основ киновоспитания. Совместное восприятие и общение способствуют взаимообогащению, взаимопониманию, рождают активность, осознанность восприятия искусства, создают столь необходимый компонент фундамента воспитания — нравственный климат.

По нашим многолетним наблюдениям, именно в сфере отношений «учитель — ученик», «учитель — родители» чаще всего рождаются конфликтные ситуации из-за взаимного непонимания.

В связи с поставленной задачей мы из всего многообразия фильмов отбираем те, где наиболее остро, неоднозначно, проблемно поставлены вопросы, интересующие ребят.

Вот, например, какие темы избрали для работы учителя школы № 42 г. Люберцы:

«Борис Щукин в фильмах о В. И. Ленине»; «Трилогия М. Горького в фильмах М. Донского»; «Внимание — растет человек! (о фильмах И. Фрэза)»; «Гражданская война глазами детей (по фильму «Нахаленок»)»; «Комедия Гоголя «Ревизор» и ее экранное воплощение»; «Проблема нравственности в фильмах С. Герасимова»; «О некоторых особенностях экранизации повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка»; «Тимур и его друзья 70-х годов (по фильму «Птицы над городом»)»; «Образ В. И. Ленина в фильмах С. Юткевича»; «Лев Толстой в литературе и кино»; «Трилогия Алексея Толстого на экране (кино и телевидение)»; «Чехов на экране».

Учителю могут помочь организовать процесс киновоспитания детские специализированные и молодежные кинотеатры. Так, в каждом районе Москвы работает свой специализированный детский кинотеатр, во главе которого имеется общественный совет, оказывающий заметное влияние на планирование репертуара, организацию традиционных кинопраздников, проведение тематических показов фильмов, творческих встреч юных зрителей с создателями картин — режиссерами, драматургами, актерами. Общественные советы вместе с райкомами комсомола, органами народного образования и кинопроката организуют молодежные киноклубы, кинолектории, участвуют в создании буклетов, рассказывающих о творчестве выдающихся деятелей советского кинематографа.

В столичном кинотеатре «Ашхабад», в частности, создан специализированный киноклуб «Руки золотые». Его программа заседаний составлена с таким расчетом, чтобы помочь подросткам выбрать будущую профессию.

На одной из зеленых улиц молодого сибирского города Ангарска, что в сорока километрах от Иркутска, расположен детский специализированный кинотеатр «Пионер». Среди его постоянных посетителей около 40 тысяч ангарских школьников. Здесь был создан детский общественный совет как орган

самоуправления. Его члены — учащиеся различных школ города. Каждое воскресенье ребята собираются вместе, чтобы, ознакомившись с поступившими в областной прокат фильмами, составить недельный репертуар своего кинотеатра.

И все-таки, несмотря на большой полезный опыт, накопленный в работе по кинообслуживанию детей, нельзя сказать, что дело обстоит благополучно.

Существенно улучшить положение дел в киновоспитании можно лишь в содружестве с комитетами комсомола, культурно-просветительными и внешкольными учреждениями, работниками педвузов, университетов, творческих союзов. Кстати, было бы неплохо использовать в киновоспитании богатейший опыт театров юного зрителя.

Думается, что сегодня детские и молодежные кинотеатры призваны стать методическими центрами по изучению, обобщению и внедрению в жизнь накопленного опыта киновоспитания.

Современного школьника не заинтересуешь позавчерашними проблемами. И чтобы запрограммировать эффективность, необходима четкая, аргументированная направленность кинообразования и киновоспитания, координация усилий всех, кто работает в данной области.

Умение организовать пионерский сбор и комсомольское собрание, выступить на читательской конференции и диспуте, поддержать товарища, попавшего в беду,— все это воспитывается, в том числе и средствами киноискусства. Потому так важно умело использовать золотой фонд советских фильмов.

Ученые-педагоги совместно с кинематографистами ищут пути включения кино в процесс подготовки и переподготовки педагогических кадров. Учитель, знающий киноискусство, сумеет квалифицированно использовать кино в идейно-нравственном воспитании детей и молодежи.

Произведения киноискусства не только формируют мировоззрение подростков, но и для нас, взрослых, педагогов, часто открывают путь к сердцам ребят. Иной разговор после просмотра хорошей киноленты раскрывает душу подростка несравненно глубже, чем многомесячное общение. Рождается удивительная атмосфера взаимопонимания и взаимоуважения.

В наши дни происходит ощутимая переоценка роли кинематографа в жизни подростка. Мы начинаем все увереннее влиять на процесс его встречи с «важнейшим из искусств». Придет время, и кино, возможно, станет равноправной учебной дисциплиной, как история, как литература, как обществоведение.

Ведь юношеский интерес к кино — это не только ожидание радости от встречи с прекрасным, но и свидетельство пробуждения активной, самостоятельной мысли.

Ю. Н. Усов,
кандидат искусствоведения
В. М. Рудалев,
ст. научный сотрудник НИИ художественного
воспитания АПН СССР

КИНОИСКУССТВО И УРОКИ ЛИТЕРАТУРЫ

Конкретные социологические исследования показывают, что воспитание средствами киноискусства, воздействие каждого отдельного фильма только тогда максимально эффективны, когда зритель, в данном случае школьник, может оценить художественные достоинства кинопроизведения.

Но эти оценочные критерии необходимо сформировать. До тех пор, пока в оценке фильма зрителем-школьником будет преобладать реакция только на событийную сторону кинокартины (а именно такое восприятие в настоящее время характерно для школьников всех возрастных групп), до тех пор кино как вид искусства будет оставаться на периферии идейно-воспитательной работы в школе.

Вот почему первоочередной задачей идейно-нравственной активизации учебного процесса становится разработка общей системы киновоспитания и кинообразования с первого по десятый класс.

Первоначальная схема поэтапного приобщения учащихся всех возрастных групп к киноискусству может быть условно выражена следующим образом:

I—III классы. Упорядочение стихийного зрительского опыта. Элементарные понятия об особенностях киноискусства и тех людях, которые создают фильмы (на примере мультипликации).

IV—V классы. Углубление и развитие фрагментарного, поэпизодного восприятия фильма по событийной канве с выделением открыто героических характеров, активных ситуаций и конфликтов.

VI—VII классы. Начало формирования оценочных критериев, выделение в структуре произведения отдельных композиционных элементов, установление связей между ними.

VIII—X классы. Развитие и укрепление навыков целостного анализа фильмов, выработка индивидуальной эстетической системы, утверждение собственных взглядов на искусство вообще и на кинематограф в частности.

4 Зак. № 223

Главной особенностью восприятия младших школьников является его позпизодность, фрагментарность, т. е. отрыв части от целого. Школьники младшего возраста еще не могут охватить фильм целиком (даже в объеме фабулы) и, как правило, выделяют из него один или несколько эпизодов, эмоционально более сильных по впечатлению. На этом этапе обучения ведущим мотивом должен быть идейно-нравственный воспитательный аспект, который еще не отрывает учащихся от привычного для них интуитивно-эмоционального восприятия, но должен подготовить почву для перехода к первым попыткам конкретного художественного анализа. Главное на этом этапе — формирование сознательного интереса к киноискусству, развитие зрительной памяти, воспитание первичных навыков оценки фильма.

В основу методики на всех первоначальных этапах, вплоть до VIII класса, берется эпизод фильма. Работа с эпизодом соответствует как психофизиологическим особенностям младших школьников и подростков, так и структурным особенностям киноповествования (принцип монтажности). Постепенное раскрытие функций эпизода от однозначных сюжетных до образно-художественных является стержнем всех занятий.

I—IV классы — восстановление сюжетной последовательности эпизодов всего фильма с выяснением причинной связи предыдущего и последующего;

V класс — основные элементы композиционного построения фильма в последовательности эпизодов: экспозиция — кульминация — финал;

VI класс — становление и развитие образа-характера в последовательности эпизодов;

VII класс — первоначальное представление о художественной структуре произведения в целом через основные кинематографические понятия: монтаж, кинематографическое время, пространство, ритм (раскрытие понятий через эпизод).

Каждый последующий этап в этой цепи включает в себя содержание предыдущего, немыслим без него. В идеале седьмой класс должен быть не только итогом определенного художественного развития учащихся, но и в известной степени основой в становлении навыков целостного анализа фильмов старшеклассниками.

Художественный анализ фильма (как и любого другого произведения искусства) предполагает конкретные знания основных художественных приемов, структурных элементов, природы условности данного вида искусства. В IV—VII классах учащиеся усваивают общие представления о крупности планов, ракурсе, композиции, монтаже, проводя идейно-нравственный анализ фильмов. На занятиях разбирается, как кинематографически решается та или иная сцена фильма, как выявляется авторская позиция в отборе кадров (эпизодов), в

манере актерской игры, в приемах операторского решения, художественного оформления. Анализ, основанный на постоянно приобретаемых теоретических знаниях, расширяет, углубляет и обостряет умение видеть фильм, приближает к пониманию авторского начала в творчестве художника.

Конкретное содержание материала в каждом классе, связанное с раскрытием отдельных теоретических понятий и представлений, может быть следующим:

I—IV классы. На примере истории возникновения и развития мультипликации, на отдельных мультфильмах (вид кинематографа, наиболее понятный и привлекательный для этого возраста) можно показать, как создается фильм, кто участвует в его создании.

Различные по содержанию рисованные и объемные фильмы дадут представление о видовом и жанровом многообразии мультипликации, а создание на листах бумаги своего «мультика» позволит ребятам последовательно оказаться в положении сценариста, художника, режиссера, актера. В этой игре откроются первые представления о кадре, плане, монтаже, о роли цвета в рисунке, о значении покадровой съемки и т. д.

Раскрытие всего образного богатства мультипликации станет первым шагом к серьезному разговору о кино.

V класс. Сквозной темой этого года являются жанры и виды кинематографа: комедия, драма, детектив, документальный, научно-популярный фильм. Поскольку теоретической основой занятий здесь уже становится композиционная функция эпизода, то наряду с фиксацией восприятия на основных драматургических компонентах фильма (экспозиция — кульминация — финал) жанровые особенности каждого произведения рассматриваются на своеобразии сюжетного оформления драматического материала.

Условно за исходное положение принята ситуационная характеристика рассказываемой истории. В комедии всячески подчеркивается необычность происходящих событий и исключена опасная, рискованная ситуация для героев. В детективе — наоборот — напряженность поддерживается выделением опасных эпизодов, резкими стыками нормальной и «угрожающей» обстановки. В драме действие чаще всего держится на внутренних столкновениях и конфликтах, почти никогда не подчеркиваемых монтажно, и т. д. В документальном кино основным свойством изобразительного ряда становится максимальная достоверность содержания каждого кадра (эпизода), и только авторское (монтажное) чередование этих отдельных самостоятельных событий придает фильму качества художественного произведения. В научно-популярном фильме главное — глубокая научная информативность содержания кадров-эпизодов, хотя изобразительная сторона их может быть в известной степени нейтральна по отношению к содержанию.

Таким образом, всякое новое художественное толкование значений эпизода открывает перед учащимися различные стороны его композиционных характеристик и постепенно складывается в устойчивую систему многофункционального использования каждого отдельного элемента произведения.

VI класс. Для шестиклассников содержанием занятий становятся кинематографические профессии: сценарист, режиссер, актер, оператор, художник. Делаются попытки художественного объяснения компонентов каждой профессии.

Сценарист — автор оригинального сценария или экранизации, взаимоотношения писателя и сценариста в «конструировании» литературной и экранной действительности.

Режиссер, его роль в организации действия внутри эпизода, причины (личностные, идеологические), определяющие закономерность связей между эпизодами в плане решения определенных художественных задач (по отношению к предыдущему году — жанровые и видовые).

Актер как интерпретатор характера персонажа; «кирпичики» (эпизод) и сквозное действие роли (в последовательности эпизодов).

Оператор и художник — «авторы» кинематографической реальности, пропорции фотографической естественности и условной декорации на экране.

VII класс. Седьмой класс является завершающим и имеет свои специфические задачи, обусловленные в первую очередь возросшей творческой активностью учащихся в художественном развитии. Оценочные критерии становятся более осознанными, процесс обучения более интенсивным, теоретический и познавательный материал усложняется. Вводится анализ художественных понятий, которые составляют сущность кинематографического искусства: монтаж, кинематографическое пространство, время и ритм. Естественно, эти сложнейшие категории пока не раскрываются исчерпывающе, однако, благодаря солидному опыту (три учебных года) поэпизодного анализа фильма, они довольно легко усваиваются учащимися.

В свете этих новых художественных категорий все предыдущие кинематографические представления — жанровые и видовые в пятом классе, творческие (сценарист, режиссер, актер, оператор) в шестом — получают теперь качественно новое объяснение через специфические, монтажные особенности кинематографического языка. Учащиеся знакомятся с особенностями художественного образа и художественного отображения действительности в искусстве кино. Становится возможным раскрытие понятий: «личность автора в произведении», «авторская позиция», «трансформация образов в различных художественных системах».

На всех стадиях знакомства с кинематографом, его спецификой как вида искусства главным остается, естественно, сам

фильм. Он привлекается во всех своих ипостасях и состояниях: во фрагментах и кадрах — фотографиях, на 8- и 16-миллиметровой пленках, звуковой и немой, взятый в фильмотеке и конторе кинопроката, просмотренный по ТВ, в кинотеатре и в классе, цветной и черно-белый.

Общеизвестен феномен «наивного реализма» у детей и младших подростков в восприятии любых произведений искусства, но в особенности кино. На определенной стадии духовного развития это качество положительно, со временем оно превращается в стереотип потребительского восприятия. Тогда человек на всю жизнь становится художественно инфантильным. Его перестает волновать в искусстве все, кроме бытового правдоподобия. Одна из педагогических и воспитательных задач школы — воспрепятствовать становлению такого стереотипа, как можно раньше знакомить учащихся с художественным отличием и своеобразием произведений экрана, литературы, живописи и т. д. Лучше всего это делать на материале смежных искусств. Так, в кинематографе не последнюю роль играют фильмы-экранизации тех произведений, которые изучаются в школьной программе литературного курса.

Предполагается, что, зная текст литературного первоисточника (они изучают его на уроке), а значит, и сюжет экранизации, учащиеся больше обратят внимание на особенности кинодействия, актерской игры. Последующая работа с книгой и фильмом-экранизацией, их параллельное сравнение должны развить и углубить навыки отбора признаков, присущих только кино или только литературе.

Уже с самого начала этого сравнения (скажем, на примере «Снежной королевы» в IV классе) обнаруживается, что в фильм, как правило, вводятся новые персонажи, появляются новые эпизоды, которых не было в книге, или, наоборот, исключаются сцены, казалось бы, самые необходимые для литературных героев.

Каждое замеченное изменение литературного и киносюжета должно быть объяснено самими учениками. Как изменились при этом характеристики персонажей, как повлияли эти изменения на содержание фильма, какие новые эмоциональные ощущения и впечатления появились при этом.

Самостоятельные, лишь корректируемые педагогом объяснения учащихся способствуют развитию понимания общих особенностей произведений литературы и кино, формируют у них представление о композиции литературного произведения и фильма. Вот какие экранизации могут быть рекомендованы для подобных бесед с учащимися:

IV класс: «Снежная королева», «Муму», «Сын полка», «Тимур и его команда».

V класс: «Дубровский», «Белеет парус одинокий», «Повесть о настоящем человеке».

VI класс: «Детство», «Школа мужества», «Чапаев».

VII класс: «Капитанская дочка», «Овод», «Молодая гвардия».

Чтобы фильмы-экранизации вписались в общую схему занятий, в конце учебного года определяется так называемая опорная тема, задача которой — объединить при анализе все приобретенные за год навыки и знания.

Например, IV класс — «Тимур и его команда». Роль эпизода в создании жизненной достоверности на экране; сюжет и действие.

V класс — «Повесть о настоящем человеке». Композиция фильма по основным эпизодам: экспозиция — кульминация — финал. Значение отдельных художественных элементов для композиции фильма (пейзаж, деталь, черты «визуального» портрета героя).

VI класс — «Чапаев». Композиционная последовательность эпизодов для раскрытия характера персонажей, элементы художественного образа.

VII класс — «Молодая гвардия». Композиционный анализ фильма с использованием элементов монтажного построения. Авторская позиция и авторская интерпретация реальных фактов; вымысел и реальность.

Эффективность предложенной системы должна проверяться школьной практикой, но уже сейчас имеются обнадеживающие результаты.

В отдельных московских школах с 1976 года ведутся занятия по полной программе.

Вот, например, отзыв о фильме «Иваново детство» ученицы седьмого класса Наташи А.

«Фильм «Иваново детство» рассказал нам о жизни мальчика примерно нашего возраста в трудные, жестокие годы войны... Мне понравилась композиция этого фильма. Между кадрами, рассказывающими о жизни взрослых, проходят кадры о мальчике Ване, который борется с врагом не менее самоотверженно, чем его старшие товарищи. В фильме, по-моему, можно выделить три способа ведения рассказа: 1) воспоминания Ивана, яркие и близкие и в то же время далекие от этого мира; 2) его жизнь в данный момент; 3) заботы взрослых, в которых как бы теряется Иван, незримо присутствуя среди них... Очень сильное впечатление производит конец фильма, когда Гальцев, уже находясь в освобожденном Берлине, вдруг находит в архивах «Дело Ивана Бондарева», видит его фотографию с измученным, израненным лицом, и тут возникают кадры, в которых безмятежный Ваня веселится со своей маленькой подружкой, в которых он счастлив и все вокруг цветет и сверкает. Эти кадры как будто говорят: «Вот где должен быть Ваня. Смотрите, как хорошо здесь и светло. Смотрите, сколько счастья». Да, должен быть, но Ивана здесь нет. Он казнен».

«Иваново детство» достаточно сложный для восприятия подростка фильм, его структура неоднолинейна и требует определенных навыков для расшифровки.

В экспериментальной (факультативной) группе все учащиеся отметили сложность и необычность повествования и попытались, как Наташа, неоднозначность впечатления выразить выделением различных уровней рассказа. В их анализе оценка произведения, более полнокровная и объективная, вырастала из активного творческого осмысления художественной ткани фильма.

Интересны и показательны разборы ребятами фильма «Чапаев». Вот как оценивает образ крестьянина в фильме «Чапаев» Петя О.

«Может быть, это простое стечение обстоятельств, описанное Фурмановым, которому можно придать определенный смысл. В одном мужике можно узнать все крестьянство России, все первые этапы жизни после революции. Первый эпизод, когда мы встречаемся с мужиком, это грабеж в деревне. Мужик в нерешительности. Он видит отдельные факты, но эти факты складываются в определенную картину, и эта картина его поражает. Он еще не понимает новый строй, но и не хочет возврата старого. Все события мелькают с такой скоростью, что мужику трудно в них разобраться. Второй эпизод, когда мужики приходят к Чапаеву с благодарностью. Чапаев им представлялся богатырем, а оказался обыкновенным человеком. Чапаев жмет руку мужикам, и это поражает их. Третий эпизод. На митинге Чапаев говорит о небывалых для тех времен вещах: все равны, за грабеж — расстрел! Мужику надо время, чтобы разобраться в происходящем. В мирных условиях ему потребовалось бы больше времени для этого, но фактов становится все больше, и мужик может с уверенностью сказать, кто борется за интересы народа. В четвертом эпизоде мужик уже с винтовкой, но он еще не может с уверенностью отличить истинного друга от врага. Пятый раз мужик появляется в кадре во время нападения белогвардейцев на штаб Чапаева. Он прячется. Ему кажется, что люди, отстаивающие свои убеждения, на грани поражения. Он в смятении. В то время, когда идет бой, мужик сознает, что надо бороться за завоеванные права. В шестом эпизоде мужик вступает в бой с белогвардейцами, и это является завершением всех его раздумий!»

Здесь очевидна попытка серьезного идейного обобщения образа, хотя она и предпринята на материале отдельного эпизода. Потенциальные возможности восприятия, опирающегося на определенное знакомство с кинематографическим языком, уже с этого возраста (VI кл.) открывают широкое поле для педагогического руководства всем процессом идейно-нравственного воспитания учащихся.

В старших классах этот процесс будет углубляться и начи-

ная с восьмого класса подчиняется задачам комплексного воздействия искусств на идейно-эстетическое развитие школьников.

Начиная с восьмого класса для анализа на уроке (с использованием вышеназванных методик и приемов) могут привлекаться как фильмы-экранизации, так и оригинальные кинопроизведения из истории кино и текущего репертуара. Это отвечает возросшим эстетическим потребностям учащихся и расширяет возможности привлечения смежных искусств, в частности, предметом анализа становятся теперь не только отдельные элементы художественной структуры, но и своеобразие воплощения авторского мировосприятия, своеобразие воссоздания объективной реальности в художественном тексте произведения искусства.

Известную трудность преодоления стереотипа восприятия испытывают старшеклассники при необходимости оценить литературное произведение. Для них порой еще характерно наивно-реалистическое осмысление запечатленных событий, неумение четко определить суть конфликта, а следовательно, и авторской концепции. Нередко отсутствуют навыки анализа и синтеза художественного текста, слабо развито ассоциативное мышление, возможности интуитивного постижения образно-художественного строя произведения искусства.

Ощутимые результаты в этом направлении может дать практика целостного анализа фильма, ибо учащиеся охотнее идут на разговор о фильме, оценка которого им кажется значительно проще, чем на беседу о литературном произведении. Кроме того, анализ фильма как произведения синтетического искусства может проходить в связи с другими видами искусства — живописью, музыкой, театром.

Идейно-эстетические, нравственные, идеологические возможности воздействия киноискусства на старшеклассников наиболее эффективно реализуются в процессе образно-композиционного восприятия фильма как особого мира, вбирающего в себя «идею во всех ее измерениях» (С. Эйзенштейн).

Глубина такого восприятия зависит от навыков анализа, который должен проходить по линии постепенного раскрытия многопланово поданной идеи в художественном строе фильма. Для этого педагог вместе с учениками должен решить несколько задач.

1. Детальный анализ каждой составной части, которая в подлинном произведении искусства представляет собой своего рода микроструктуру общей образно-эмоциональной системы фильма, обнаруживает художественную закономерность целого.

2. Выявленная закономерность поможет проследить логику развития мысли художника (центральной идеи фильма) в том, как рождается художественный образ в отраженном на экране

событии и в сцеплении этих событий. Как та или иная ситуация, композиционно важная для выявления художественной мысли, по-особому раскрывает характеры, как действенный конфликт в характере главного героя — носителя основной «движущей» темы произведения — проясняет эту мысль.

3. Завершает все это разбор авторской концепции, заключенной во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении умонастроений героев.

При таком анализе кинопроизведения сохраняется целостность восприятия и оценки фильма. Любая попытка рассмотреть идею и художественные средства ее выражения (как это встречается еще на уроках литературы) обособленно попросту уничтожит предлагаемый метод анализа.

При подобном анализе рассмотрение наиболее важных элементов художественной структуры фильма для выявления глубины идейной концепции расширяет для учащихся такие общие для литературы и кино понятия, как «художественный образ», «законы композиции», «сюжет и особенности его развития», «поэтические тропы»...

Так, например, рассмотрение отдельных тем по теории литературы в восьмом классе может быть связано с осмыслением этих понятий и в кинотеории:

1) идейность, образность, эмоциональная природа литературы и кино, 2) специфические особенности кино и литературы, 3) идейное содержание в литературе и кино, 4) композиция в литературе и кино, 5) образ человека в литературе и кино, 6) понятие художественного образа в литературе и кино, 7) автор в литературе и кино, 8) понятие о литературной критике и кинокритике.

По аналогичному принципу строится тематика и для IX—X классов.

Материалы анализа отдельных фильмов способны расширить и углубить обзорные темы уроков литературы, истории, касающиеся некоторых этапов Великой Октябрьской революции, гражданской войны, Великой Отечественной. Так, проблема героя в литературе периода гражданской войны может быть по-особому «освещена» взглядом художника «из сегодня» на примере анализа фильмов режиссеров А. Михалкова-Кончаловского «Первый учитель» по повести Ч. Айтматова, Е. Карелова «Служили два товарища», Г. Панфилова «В огне брода нет» и др.

Герой и время, история и личность — эти традиционные темы своеобразно раскрываются в фильме «Первый учитель». Учитель Дюйшен во многом не похож на то представление положительного героя, которое порой складывается у определенной части старшеклассников. Он отнюдь не идеален. По словам режиссера этого фильма, страстная убежденность под-

час перерастает у Дюйшена в фанатизм. Неграмотность, неопытность подчас толкают его на неправильные, иногда даже жестокие поступки, желание как можно скорее достигнуть цели — к использованию неоправданных средств. Поэтому, при всей чистоте помыслов Дюйшена, исторически объективное добро порой выглядит злом, человек чистый и честный, иногда сам не желая этого, вступает в трагическое несоответствие с той прогрессивной идеей, которую олицетворял.

Это режиссерское определение и может стать основным тезисом при обсуждении фильма, при сравнительном анализе литературного первоисточника, который в значительной степени — и по стилистике, и по своеобразию решения проблемы героя — отличается от экранной версии.

Эффективные результаты приносит и работа с фильмом М. Швейцера «Время, вперед!» (по роману В. Катаева) в период изучения обзорной темы «Советская литература 30-х годов».

Анализ фильма может быть построен следующим образом:

1) Фильм как попытка эмоционально воссоздать и объяснить зрителю причины массового энтузиазма в советской действительности 30-х годов.

2) Сходство фильма с лиро-эпической, комико-героической поэмой в духе В. В. Маяковского (по утверждению режиссера, экспозиционная часть фильма построена по тому же формальному принципу, что и первая глава поэмы «Хорошо!»).

3) Барак строителей в фильме — «вся переворотившаяся, поднявшаяся, переместившаяся после 1917 года Россия».

Интересные результаты в идейно-нравственном воспитании старшеклассников приносит и рассмотрение заключительной темы при обсуждении фильма: «Пафос труда в представлении героев фильма «Время, вперед!» и нашего современника».

Богатый дополнительный материал по теме «Советская литература на современном этапе» может быть использован при анализе таких фильмов, как «Твой современник», «Премия», «Человек со стороны», «У озера», «Дочки-матери», «Жил певчий дрозд», «А зори здесь тихие...» и др.

Так, например, фильм С. Герасимова «У озера» можно привлечь, рассматривая вопрос о том, как в художественном строе фильма открываются зрителю особенности нашей современной советской действительности, ее нравственный климат. С этой точки зрения интересно начать разбор фильма с диалога Лены Барминой и Черных о сути коммунизма. В этом диалоге школьники видят два различных отношения к жизни, которые они определяют как эмоциональное (Лена) и рациональное (Черных):

«— Мы все измеряем работой, но ведь это только средство. Благосостояние не в лишнем куске, а в красоте. Ведь коммунизм и есть красота и чистота.

— Но красота не образуется по воле заклинаний... в основе все равно будет труд человеческий, то есть, простите, хозяйство, экономика».

Две позиции, как определяют учащиеся, не противостоят друг другу, а являются двумя сторонами единого отношения к духовному и нравственному миру советского человека. Это единство в основе фильма, в основе развития двух тем — личности, ее становления — и мира, в котором эта личность формируется.

Тема Лены Барминой, обрамляющая фильм, и тема Байкала, как сопутствующая главной и проявляющая ее,— это сочетание в художественном строе фильма лирического и публицистического начала.

Особенно важным для десятиклассников является анализ сцены, в которой Лена Бармина читает «Скифов». Этот эпизод помогает режиссеру вскрыть глубинное содержание характера Лены, проявляющееся в том, как и что она слышит в стихах Блока — слияние с требовательным блоковским призывом к осознанию нашей общей и своей личной ответственности за все, что еще предстоит нам там, в отдаленной глуби веков.

Как известно, значительное место на уроках литературы X класса занимает ленинская тема — поэма В. Маяковского «В. И. Ленин», очерк М. Горького, драматургическая трилогия Н. Погодина.

При изучении этих произведений у школьников обычно вызывает известные трудности соотношение «исторического» и «частного», вождя и человека в художественном образе анализируемого произведения. И это понятно: в изучаемых произведениях на первом плане оказывается исторически значимое в образе вождя, который воспринимается читателем как высшее олицетворение революции. Тема вождя, как человека, в ком концентрировались исторические судьбы в момент наиболее острых революционных событий, была ведущей и в фильмах 30-х годов А. Каплера и М. Ромма — «Ленин в Октябре», «Ленин в 1918 году».

Авторы названных произведений, стремясь к исчерпывающей полноте в создании образа В. И. Ленина, постоянно подчеркивали единство темы человека и вождя, но «частное» всегда раскрывалось ими в исторически значимом.

Для более полного раскрытия образа вождя стоит привлечь такие фильмы, как «Рассказы о Ленине» (1957) и «Ленин в Польше» (1966).

Особенность фильмов Е. Габриловича и С. Юткевича — «Рассказы о Ленине» и «Ленин в Польше»— в том, что образ вождя здесь прорисовывается через будничное. Это и вызывает особый интерес у десятиклассников. По мнению авторов[1],

[1] См.: Юткевич С. Контрапункт режиссера. М., 1960. с. 160—181.

частное, бытовое было необычайно важно именно потому, что в этом бытовом драматургически особенно активно можно было выявить исторически значимое в образе В.И. Ленина. По существу, в этом и содержится художественная закономерность построения фильма. Раскрытию этой мысли и можно посвятить анализ фильма «Рассказы о Ленине».

В киноповествовании на первом плане частное, бытовое — последняя осень вождя, его тяжелая болезнь, и потому особые условия покоя, тишина Горок, где находится герой. И одновременно эта бытовая среда имеет в фильме второй, смысловой план, раскрывающий исторически значимое в характере вождя. Ситуация неведения, бездействия, полнейшей отключенности от общественно-политической жизни страны — вот что окружает вождя. В этой ситуации не может находиться герой, он противостоит ей, несмотря на болезнь.

При анализе драматургии киноновеллы «Последняя осень» мы пытались обратить внимание учащихся на то, что драматизм ситуации и сила характера героя по-настоящему раскрываются именно в развитии второго, смыслового плана.

Внешне началом драматического действия становится тот момент, когда Ленин случайно узнает о выступлении в Москве оппортунистов, которые, используя временное отсутствие вождя, требуют свободы фракций.

Внутренне — в эти минуты начинает биться «горячее сердце драмы»— решение действовать, несмотря на смертельную опасность действий. В этом плане и развивается внутренний конфликт — столкновение характера и ситуации.

Конечный результат анализа приводит учащихся к выводу о том, что прием выявления исторически значимого в характере вождя через бытовое, частное рождает в фильме центральную тему нравственной победы человека даже в смерти — жизнеутверждающую тему бессмертия. Анализ драматургического строя второго плана повествования в фильме «Рассказы о Ленине» явился одновременно и продолжением темы предыдущих занятий, на которых рассматривалась проблема положительного героя в современном советском киноискусстве.

Для рассмотрения ленинской темы чрезвычайно важен разбор следующего фильма Е. Габриловича и С. Юткевича — «Ленин в Польше». Сложность восприятия этого фильма для старшеклассников в том, что авторы сообщают нам о герое необычным способом: на протяжении всего фильма за кадром звучит единый монолог, текст которого сочетается с изображением по особым законам музыкального контрапункта — ассоциативному созвучию и контрасту. Школьники привыкли к традиционным формам киноповествования, когда основой действия являются изображенные на экране события. А в этом фильме основой действия является процесс мышления героя. Анализируя развитие действия фильма, мы тем самым как бы

проникаем в духовный мир героя, в процесс рождения мысли вождя.

Оценка первых частей фильма сразу же помогает учащимся заметить тождественность драматургической ситуации, в которой оказывается герой, при сравнении с фильмом «Рассказы о Ленине». То же состояние: «Не знать ничего, когда надо знать все! Бездействовать, когда надо действовать, действовать и действовать!»

Так в фильме на первый план выступает тема исторической действительности и человека, анализирующего эту действительность. Тема необычайно широкая вопреки малой, на первый взгляд, «сценической площадке»— камера новотаргской тюрьмы, в которой находится герой на протяжении всего действия фильма.

Художественное исследование движения мысли человека — политика, философа — в условиях пробуждения военной истерии в Европе становится содержанием фильма и определяет конфликт его, емкость и многоплановость. В фильме показано столкновение ленинского подхода к войне и оппортунистического — лидеров II Интернационала; религиозно-националистические предрассудки темной, забитой массы крестьян и революционное мировоззрение передовых пролетариев-марксистов, русских и польских большевиков, стремящихся просветить эту массу, организовать ее на борьбу против истинных классовых врагов.

Многоплановость этого конфликта подчеркивается авторами и в психологическом плане, находя отражение в ленинской индивидуальности, в характере героя, который размышляет о сложных причинах войны и ищет выхода, в характере человека, который испытывает чувство ответственности за судьбу как своего народа, так и всех трудовых людей земли.

В ходе анализа мы смогли остановиться на вопросе об особенностях сюжетосложения в современной драматургии. Фильм «Ленин в Польше» для такой работы особенно интересен, так как в нем почти отсутствует традиционная событийная канва, к восприятию которой привык школьник. Не отраженные на экране события здесь рождают мысль, а наоборот, мысль героя организует и логически связывает динамику разнообразных событий.

Мы пытались выявить многообразные формы образного повествования в фильме, с помощью которых авторы обогащали звучащую мысль главного героя о революционной борьбе в России, об интернациональных связях русских пролетариев с Польшей, о пагубности националистических предрассудков, о человеческом счастье, о культуре. В конечном счете все эти мысли объединялись в главном вопросе о войне и мире.

С этой целью мы и останавливаемся на разборе некоторых эпизодов, наиболее важных в смысловом, композиционном

строе фильма. Вот, например, как развивается кинематографическая мысль с того момента, когда В. И. Ленин, узник новотаргской тюрьмы, узнает от Н. К. Крупской о выступлении против войны думской фракции большевиков в России.

Эмоциональное возбуждение героя передается зрительным рядом, в котором острый монтажный ритм рождает первые «такты» лейтмотива — «воспламенившийся мир», «воспламенившаяся Россия».

Два первых кадра непосредственно показывают героя (ликующий Ленин, узнавший о протесте думской фракции большевиков) и последнюю минуту свидания Владимира Ильича с Надеждой Константиновной.

Однако, помимо бытового плана повествования, экранное изображение одновременно обогащается и метафорическим.

Крупным планом дается звонок следователя. В следующих кадрах по законам ассоциации звонок превращается в пожарный колокол команды, несущейся к месту появления огня: на экране неоднократно переплетается изображение мчащихся лошадей — морды, ноги...

Этот стремительный бег и набатный звон колокола — емкий звукозрительный образ. Его семантический строй вбирает в себя и радость Ленина от полученного известия, и мотив решительного протеста большевиков, и мотив всеобщего революционного подъема в России. Этот визуальный ассоциативный поток прерывается конкретным изображением, возвращающим нас к бытовому плану киноповествования,— рука следователя со звонком.

Тема «воспламенившейся России» окончательно оформляется в последующем эпизоде-воспоминании о приезде к Ленину в Поронино пяти членов большевистской думской фракции. Тема ассоциативно возникает как продолжение предыдущего эпизода, как раскрытие мысли о силе русских пролетариев. И одновременно здесь же начинает звучать еще одна тема: большевики, организующие и направляющие эту силу, «по каплям накопленную» после поражения 1905 года и теперь бушующую океаном по всей России.

Тема «воспламенившейся России» зазвучит вновь ассоциативным монтажным рядом после эпизода, во время которого дописывается прокламация «Против монархии Романовых», рождая кинометафору всесокрушающего могучего потока сплоченной пролетарской массы.

Мажорность звучания этой темы будет оттеняться закадровым фоном — рассказом Ленина о пережитой горечи разгрома 1905 года, о морозном пути в эмиграцию... А на экране в пластике кинематографического действия зазвучит гимн трудовой солидарности:

Листовки на фоне неба.
Демонстрация рабочих.
Столкновение с жандармами на берегу Невы.
Выкатываются огромные катушки из-под кабелей.
Вздыбленная лошадь.
Катится катушка, проламывая ограду.
В воду лошадь.
Рушится лед.
Облака...

В конце эпизода зрительный ряд и закадровый голос сольются в единую тему, утверждая могущество партии большевиков, «которая не пала духом от неудач. Не растеряла традиций революционной борьбы, а удесятерила их и донесла до следующего взрыва...».

В конце эпизода еще раз возникает в закадровом тексте метафора «воспламенившейся России», чтобы окончательно определиться в конкретном образе Революции.

При анализе фильма мы обращали внимание старшеклассников на принцип отбора выразительных средств создания образа вождя:

1) внимательное и бережное отношение к крупному плану, когда взгляд актера передает глубину, напряженность и сложность ленинской мысли, 2) особая организация кадра — вертикальные куски эпизода: прогулка в горы передает тему восхождения, 3) особенности цветового решения для создания атмосферы действия ритма развивающейся мысли, 4) особенность сочетания художественных и документальных кадров для характеристики времени, места действия, героев.

В заключение старшеклассникам была предложена тема для самостоятельной работы: «Фильм «Ленин в Польше»— это диалог Ленина с эпохой, с сегодняшними наследниками его разума».

Безусловно, своеобразие развития ленинской темы можно проследить и пс другим фильмам —«Синяя тетрадь» Г. Кулиджанова, «Шестое июля» Ю. Карасика, «Доверие» В. Трегубовича (СССР) и Э. Лайне (Финляндия).

Помимо отбора фильмов, важен еще и творческий подход педагога, активное стремление пробудить эмоционально-интеллектуальную отзывчивость старшеклассников при встрече с подобными фильмами, избежать начетничества, формального рассмотрения идейного содержания в отрыве от художественных достоинств.

Правильный анализ образно-художественного строя фильма, основанный на навыках восприятия киноискусства, открывает перед старшеклассниками возможность осмыслить и пережить многоаспектность социальных, философских, нравственных проблем, поставленных и разрешенных кинематографистами.

Дм. Кабалевский,
Герой Социалистического Труда,
лауреат Ленинской и Государственных премий,
действительный член АПН СССР

МУЗЫКА В ШКОЛЕ[1]

Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека.

В. А. Сухомлинский

Более чем за полвека существования советской общеобразовательной школы накоплен значительный опыт в области теории и практики музыкально-эстетического воспитания учащихся. Однако, несмотря на достигнутые успехи, положение дел в этой области сегодня не удовлетворяет ни основную массу учителей, ни самих учащихся, ни родителей, ни тех, кто призван направлять школьную жизнь и руководить ею.

Неудовлетворенность эта открыто дает о себе знать в самых различных формах: в многочисленных выступлениях печати, на всевозможных совещаниях и конференциях, в официальных документах. Под влиянием этой неудовлетворенности многие педагоги направляют свои усилия на создание новых программ — обязательных и факультативных, новых учебников и методических разработок. Та же неудовлетворенность вынуждает наиболее творчески одаренных, опытных и чутких учителей искать свои пути, свою методику.

О том, что настало время для внесения коренных изменений в систему музыкальных занятий в общеобразовательной школе, говорит уже факт переименования «уроков пения» в

---

[1] В статье Д.Б. Кабалевского содержится музыкально-педагогическая концепция, положенная им в основу новой программы по музыке в общеобразовательной школе.

Работа над этой программой началась в 1973—1974 годах. В 1979 году коллегия Министерства просвещения РСФСР утвердила эту программу для начальной школы. В 1980 году завершилась экспериментальная проверка программы для 4—7 классов, результаты которой одобрены Ученым советом НИИ школ МП РСФСР.

Следующая за статьей Д.Б. Кабалевского статья Э. Б. Абдуллина сосредоточивает внимание читателя на некоторых теоретических и методических проблемах, связанных с новой программой. Автор статьи раскрывает их, опираясь на обобщение опыта работы по новой программе семи тысяч учителей, постоянные наблюдения за уроками, проводимыми Д. Б. Кабалевским в 1—7 классах 209 школы Свердловского района Москвы, а также личный опыт работы в этой же школе в течение семи лет.

«уроки музыки». За этим, казалось бы, внешним фактом кроется в высшей степени важное содержание.

Уроки пения, как правило, ограничивали свою задачу обучением школьников хоровому пению и основам музыкальной грамоты.

Знакомство с музыкой сводилось почти исключительно к репертуару, разученному в классе, неизбежно ограниченному небольшими исполнительскими возможностями учащихся.

Уроки музыки, ни в какой мере не отрицая важности хорового пения, развивающего национальные хоровые традиции, равно как и важности изучения музыкальной грамоты, ставят перед собой гораздо более широкую задачу — ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры[1].

Некоторые педагоги продолжают настаивать на том, что уроки пения должны оставаться уроками пения и хоровое пение должно оставаться единственной или, во всяком случае, основной формой музыкального воспитания школьников. Ссылаются при этом на крылатые слова К. Ушинского: «Запоет школа — запоет весь народ» — и на то значение, которое он придавал хоровому пению в школе. Забывается, однако, что К. Ушинский не мог выдвигать перед школой той поры никаких других задач, кроме хорового пения. Не мог потому, что перед ним стояли непреодолимые ограничения: во-первых, отсутствие каких-либо других возможностей, какими располагает любая современная школа и в городе, и в деревне (музыкальные инструменты, пластинки, пленки, радио, телевидение, кино и т. д.); во-вторых, неотвратимо стоявшая перед дореволюционной школой задача подготовки церковных певчих, наконец, почти поголовная неграмотность, чудовищно тормозившая общее культурное развитие народа.

Перед советской школой встали значительно более широкие задачи музыкально-эстетического воспитания учащихся, позволяющие музыке в школе выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль.

Но нельзя не обратить внимания на то, что все попытки дальнейшего обновления, обогащения, усовершенствования теории и практики преподавания музыки в школе не затрагивают существа музыкальных занятий в школе и остаются сегодня в рамках традиций, сложившихся в послевоенные годы, в которых формальное начало стало явно превалировать над

---

[1] Аналогичное явление произошло и в смежном с музыкой предмете эстетического цикла: уроки рисования превращены в уроки изобразительного искусства с соответствующим расширением содержания и задач предмета.

началом творческим. Они скорее могут быть уподоблены ремонту старого, нежели постройке нового [1]. Но так или иначе они решительно свидетельствуют о том, что без серьезного пересмотра основных принципов преподавания музыки в школе, без значительного расширения содержания и задач уроков музыки школа не сможет выполнить тех требований, которые в области музыкально-эстетического образования и воспитания сегодня предъявляет к ней жизнь.

Нужна методика, которая помогла бы решению коренного вопроса музыкальных занятий в школе: *как заинтересовать, увлечь школьников музыкой?*

Проблема интереса, увлеченности — одна из фундаментальных проблем всей педагогики, и ее умелое решение важно для успешного ведения занятий по любому школьному предмету. Но особое значение она приобретает в области искусства, где без эмоциональной увлеченности невозможно достичь мало-мальски сносных результатов, сколько бы ни отдавать этому сил и времени.

В то же время весь пафос сегодняшних программ, учебников и методических пособий направлен на то, чему и как учитель должен обучить своих учеников, проблема же, чем и как должен он увлечь их, в этой литературе, по существу, даже не затрагивается. Отдельные, изредка встречающиеся замечания носят слишком общий, декларативный характер и слишком редко подкрепляются конкретными рекомендациями.

В программно-методических работах последнего времени можно порой обнаружить стремление вырваться из оков удушающего формализма, однако мы не найдем в них самого главного: каких-либо педагогических принципов, специфических именно для данного предмета, каким он должен быть, т. е. для предмета, изучающего *музыку как живое искусство.*

Отсутствие специфической музыкально-образовательной, музыкально-воспитательной методики не может быть восполнено общедидактическими принципами. Для изучения музыки эти принципы, разумеется, нужны, но, если они не проникнуты живым дыханием самой музыки, они остаются абстрактной схемой, вырождающейся в конце концов в догматические «правила педагогики», способные лишь формально «упорядочить» процесс обучения, но лишить его радости, эмоциональной наполненности и тем самым отнять у него самое главное — способность благотворного воздействия на духовный мир учащихся, на их идейность и нравственность, на их эстетические воззрения, на формирование их высокого эстетического вкуса.

Разумеется, все сказанное относится к преподаванию любого школьного предмета, но, когда речь идет об «уроках искусства», это становится особенно важным.

[1] Новые методические идеи можно сейчас встретить лишь в пределах отдельных, так называемых частных, методик.

Я убежден в том, что попытки создать новые программы, новые методические разработки, новые пособия по музыке для общеобразовательной школы не приводят к желаемым результатам прежде всего потому, что опираются эти попытки на традиционные, во многом устаревшие принципы и не выходят из круга привычных, но уже не отвечающих современным требованиям педагогических представлений. Пожалуй, самое парадоксальное то, что в попытках этих присутствует стремление опереться на общую педагогику, психологию, физиологию, эстетику, социологию (что само по себе, конечно, естественно и положительно), но менее всего в этих попытках ощутимо стремление опереться на закономерности самой музыки.

* * *

На протяжении многих лет музыкально-педагогической работы со школьниками разных возрастов я стремился найти такую педагогическую концепцию, которая исходила бы из музыки и на музыку опиралась, которая естественно и органично связала бы музыку как искусство с музыкой как школьным предметом, а школьные занятия музыкой так же естественно связала бы с реальной жизнью. Я стремился найти такие принципы, методы и приемы, которые помогли бы увлечь детей, заинтересовать их музыкой, приблизить к ним это прекрасное искусство, таящее в себе неизмеримые возможности духовного обогащения человека.

Главное, к чему я стремился,— это вызвать в детях и подростках ясное понимание и ощущение того, что музыка (как все искусства) — не простое развлечение и не добавление, не «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника.

Те принципы, методы и приемы, которые выдержали проверку временем, получили одобрение большого числа педагогов и, если так можно выразиться, были приняты самими школьниками, я положил сперва в основу радиобесед с юными слушателями, записанных и выпущенных на шести грампластинках под общим названием «О чем говорит музыка», а позже — в основу книги «Про трех китов и про многое другое».

Постепенно я пришел к глубокому убеждению, что эти же принципы могут быть положены в основу новой программы музыкальных занятий (уроков музыки) в общеобразовательной школе. В этой мысли меня укрепило мнение ряда опытных учителей, которые восприняли книгу «Про трех китов...» как своеобразное учебное пособие, ориентир для ведения школьных уроков музыки, как материал, способный увлечь детей, развить их музыкальное мышление и расширить их кругозор,

как методику, дающую возможность установить связь между уроками музыки, литературы, изобразительного искусства и истории, главное же — между музыкой и жизнью.

Называя эту программу новой, я вовсе не хочу сказать, что она отрицает все, что является содержанием ныне существующих программ, что положенные в ее основу принципы противоречат всему ценному, что накоплено коллективным опытом лучших наших педагогов.

В своих исканиях я опирался в первую очередь на музыкально-педагогические воззрения Б. В. Асафьева. Исходной позицией для меня были его слова: «...если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо категорически отвести в данном случае вопросы музыкознания и сказать: музыка — искусство, то есть некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» [1].

Эти слова органично вытекают из основополагающего тезиса советской теории эстетического воспитания школьников, сформулированного еще в 1918 году А.В.Луначарским в «Основных принципах единой трудовой школы»: «...Под эстетическим образованием надо разуметь не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее» [2].

К этому следует добавить и определение роли эстетического воспитания в общеобразовательной школе, сформулированное с точностью научного закона Н. К. Крупской: «Надо помочь ребенку через искусство... яснее мыслить и глубже чувствовать» [3].

Я стремился воспринять то ценное, что было найдено лучшими советскими и зарубежными педагогами не только в области музыки, но и в других областях школьного обучения, где новаторские устремления в ряде случаев уже привели к весьма ценным результатам.

Постоянным источником размышлений и, если так можно сказать, педагогических эмоций стали для меня взгляды и убеждения В. А. Сухомлинского, выросшие из его безграничной веры в духовные силы детей и подростков, из глубокого, истинно человеческого уважения к ним.

Из советских музыкантов-педагогов прежде всего должны быть названы В. Н. Шацкая и Н. Л. Гродзенская, нашедшие в своей педагогической и научно-методической работе немало нового, прогрессивного.

[1] Асафьев Б. В. Избр. статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.— Л., 1965, с. 52.

[2] Революция — искусство — дети. Материалы и документы. М., 1966, с. 102.

[3] Крупская Н. К. О задачах художественного воспитания. — Пед. соч. М., 1959, т. 3, с. 317.

И все же, называя предлагаемую программу новой, я имею в виду не детали, касающиеся тех или иных отдельных сторон существующей программы, тех или иных частных методик, а *новые принципы*. Следовательно, и изменения, вносимые в программу, являются изменениями *принципиального характера*.

* * *

«Три кита» — песня, танец, марш — три основные сферы музыки. К каждой из них применимы такие широкоохватные определения, как «область», «жанр», «форма», «тип», «характер»[1]. Нет, вероятно, ни одной программы по музыке, ни одного учебника, ни одного методического пособия, в котором мы не нашли бы «трех китов». Однако они всегда фигурировали и сегодня продолжают фигурировать лишь как образцы наиболее простых музыкальных форм, как простейшие жанры, доступные восприятию ребят даже на самой начальной стадии их музыкального развития, но отходящие на второй план, уступающие место более сложным формам и жанрам музыки, после того как выполнят свою чисто «дидактическую функцию».

Ошибочность подобного отношения к «трем китам» обнаруживает себя без всякого труда уже в том, что многие песни, танцы и марши по богатству внутреннего содержания и развитости формы относятся к числу сложнейших произведений мирового музыкального искусства. Достаточно вспомнить «Песни и пляски смерти» Мусоргского, «Песни об умерших детях» Малера, «Симфонические танцы» Рахманинова, «Вальс» Равеля, траурный марш из Третьей симфонии Бетховена или Второй фортепианной сонаты Шопена и великое множество других произведений такого же художественного уровня и такой же степени сложности.

Но дело даже не в этом. Песня, танец и марш — самые широко распространенные, самые массовые, самые демократические области музыки. Многие миллионы людей на земном шаре

[1] Наши музыковеды не раз подчеркивали особую роль песни, танца и марша. Однако они обычно рассматривались лишь как отдельные (простейшие) жанры наряду с другими (сложными) жанрами — сонатой, симфонией, оперой, ораторией и т. д. Ближе всего к определению их как основных сфер музыки подошел А. А. Альшванг в своей монографии о Чайковском. Но и в этой работе песня, танец и марш фигурируют все же на равных правах с оперой, романсом и другими жанрами. В работе С. С. Скребкова «Художественные принципы музыкальных стилей» в качестве трех основ музыки названы песня, возглас и танец. Во многих работах музыка делится на две сферы: пение и движение (включающее и танец, и марш), хотя жизнь буквально на каждом шагу убедительно доказывает полную самостоятельность марша и танца как особых сфер музыки наряду с песней.

ни разу не слушали профессиональной музыки и даже не подозревают о существовании нотной грамоты и вообще музыки как профессии, но вряд ли найдется среди них хоть один человек, не спевший за свою жизнь ни одной песни, не станцевавший ни одного танца, не участвовавший ни в одном шествии под музыку, хотя бы под ритмичные удары народных барабанов.

Подобно тому как фундамент связывает дом с землей, с почвой, на которой он держится, песня, танец и марш связывают все богатейшее, многообразно развитое знание музыки с огромными массами людей, с народной почвой.

И если приобщение к музыке в дошкольном возрасте — в детском саду или дома можно уподобить освоению почвы и закладке первых камней фундамента, то занятия в первом классе — это уже постройка не только надежного фундамента, но и первого этажа, где знакомство с «тремя китами» становится осознанным и создает необходимые условия для постройки следующих этажей.

А дальше — шаг за шагом, этаж за этажом — выясняется, что, подобно тому как дом, покоясь на фундаменте, не только из фундамента состоит, так и музыка, вырастая из песни, танца и марша, состоит далеко не только из них. Однако, как бы ни обогащались, как бы ни развивались «три кита», как бы ни перерастали понятия «песня», «танец» и «марш» в понятия «песенность», «танцевальность» и «маршевость», сколько бы нового в изучаемую музыку ни вносили особые элементы, связанные с выразительностью и изобразительностью, с речитативной декламационностью (речевой интонацией), мы не расстанемся с «тремя китами» ни во втором, ни в пятом, ни в седьмом классе, ни даже на пределе нашего музыкального развития, на вершинах музыкального искусства — на его «небоскребах».

Не говоря уже об опере, оратории и кантате, выросших из песни и песенности, и балете, выросшем из танца и танцевальности, «три кита» пронизывают всю классическую и современную музыку — симфоническую и камерную, вокальную и инструментальную. Вспомним бесконечное количество танцевальных пьес Баха и Шуберта, Шопена и Грига, Чайковского и Прокофьева. Вспомним танцы и марши едва ли ни во всех классических симфониях от Гайдна, Моцарта и Бетховена до Мясковского и Шостаковича. Вспомним танцевальность в музыке Равеля, Бартока и Хачатуряна. А много ли мы найдем во всей мировой музыке произведений, где не слышалась бы песня или песенность! Даже такие композиторы, как Вагнер и Скрябин, в общем далеко стоящие от массовых, народных жанров музыки, не остались свободными от влияния «китов». Вспомним многочисленные марши и маршевость, пронизывающие ткань почти всех вагнеровских опер, многочисленные

танцевальные пьесы (мазурки, вальсы, полонез) Скрябина[1].

Так, являясь не только тремя наиболее «простыми« и «доступными» для детей «формами» и «жанрами» музыки, но и тремя коренными основами всей музыки вообще, *песня, танец и марш дают возможность объединить большое музыкальное искусство с музыкальными занятиями в школе, обеспечивая при этом теснейшую связь этих занятий с жизнью.*

* * *

Положенные в основу музыкальных занятий в общеобразовательной школе, «три кита» дают ряд совершенно очевидных преимуществ, без труда обнаруживающих себя на первых же уроках уже в первом классе.

Все ребята еще до школы — в детском саду, дома и на улице, в городе и в деревне, во всей жизни, окружавшей их с малых лет, множество раз слышали и *сами пели* разные песни; множество раз слышали танцевальную музыку, видели танцующих людей и *сами танцевали;* множество раз слышали маршевую музыку, видели, как под эту музыку шагали солдаты, спортсмены, колонны демонстрантов, и *сами маршировали* под такую музыку.

Этот совершенно реальный жизненный опыт, как правило, самими ребятами не осознается. Но он живет в каждом первокласснике и дает возможность учителю на первом же уроке, после краткого рассказа о «трех китах» в древней сказке-гипотезе о земле, перейти к «трем китам» в музыке. Играя на фортепиано (или на другом музыкальном инструменте) их образцы, учитель вызовет в ребятах радостное удивление, когда они

[1] Исчезают «три кита» лишь в различных направлениях так называемой «авангардистской» музыки, последователи которой открыто провозглашают отказ от каких-либо связей с реальной жизнью, с классическими и народными традициями, демонстративно игнорируют народ как источник, питающий музыкальное творчество, пренебрегают интересами широкой массы слушателей, интересами народа. Вполне закономерно, что в «авангардистской» концепции музыки, антидемократической по своему существу, нет места для песни, танца и марша — самых демократических, общенародных сфер музыки. Характерно, что ни одним композитором из примыкающих к такого рода течениям не было создано ни одной песни, ни одного танца, ни одного марша, которые вошли бы в народный быт. Чтобы создать такое произведение, им пришлось бы отказаться от своей приверженности к догмам той или иной «авангардистской» «системы» или «теории», как это в свое время мужественно, открыто и идейно обоснованно сделал Ганс Эйслер. Любопытно, что, применяя возникший первоначально в живописи прием «коллажа» (включение в произведение «инородных тел», в том числе фрагментов из произведений других авторов), композиторы-«авангардисты» чаще всего пользуются песенными, танцевальными или маршевыми фрагментами из классической музыки. Очевидно, это результат подсознательного, а может быть, и сознательного стремления установить хоть какой-то контакт со слушателями, создать хоть какую-то иллюзию связи с подлинной музыкой, а главное — с реальной жизнью.

обнаружат, что уже, оказывается, знакомы с основами музыки, с ее фундаментом.

Существенной стороной этого важнейшего для первого урока момента явится то, что не учитель первым произнесет слова «марш», «танец», «песня», а *сами* ученики. Это вызовет в них не только интерес и внешнее, чисто игровое удовольствие [1], но также — что в высшей степени важно — веру в самих себя («оказывается, мы кое-что знаем!»), уважение к самим себе («не такие уж мы, оказывается, малыши!») и — что не менее важно — доверие и симпатии к учителю («как все понятно и как интересно у него учиться!»).

Все это служит надежными предпосылками для увлеченности ребят музыкальными занятиями и, следовательно, для успешности этих занятий и создания на них той атмосферы творческой заинтересованности, в которой *процесс обучения будет процессом не только логически понятным, но и эмоционально увлекательным.*

Опора на «трех китов» сразу же вводит первоклассников в три огромнейшие области музыки. Их музыкальный горизонт сразу же становится безгранично широким — ведь речь идет о всех песнях, о всех танцах, о всех маршах на земле. Он неизмеримо широк в сравнении с тем, что обычно дается на первых уроках музыки, когда музыкальное развитие первоклассников идет от одной детской песенки или инструментальной пьески к другой без всякого обобщения.

Конкретное, частное понятие — *эта* песня, *этот* танец, *этот* марш — естественно вписывается в широкое понятие — *все* песни, *все* танцы, *все* марши. *Песни, танцы, марши вообще.*

Восприятие музыки первоклассниками сразу же становится активно-творческим, аналитическим. Ведь учитель предлагает им послушать не «песню», не «марш», не «танец», а музыку вообще. Ребята должны (и могут!) сами услышать и определить характер этой музыки и принадлежность ее к одной из трех основных областей музыки.

Особенно активным становится восприятие учащихся, когда звучит песня-марш, или песня-танец, или танец-марш. Учитель не должен заранее предупреждать класс о возможности таких сочетаний — ребята сами должны прийти к этому выводу. При звучании, например, песни-марша обычно половина класса утверждает, что это *песня*, другая настаивает на том, что это *марш*. Столкновение мнений вызывает «творческий конфликт», который приводит к открытию новой, точнее, к осознанию давно уже (на практике) известной, но ранее не

[1] Игра может служить разным целям: только лишь развлечь — тогда ей место скорее на переменке, чем на уроке, или же увлечь чем-либо важным, нужным, хорошим — тогда она становится ценнейшим элементом урока, особенно в младших классах.

осознававшейся истины о возможности «встреч китов друг с другом» в одном сочинении.

Так, уже с первых уроков первоклассники учатся *самому главному, что должна давать учащимся школа: не только наблюдать и чувственно воспринимать* то *или иное явление,* но *и размышлять о нем, в данном случае — не только слушать и слышать (!) музыку, но и размышлять о ней.*

Опора на «трех китов» дает возможность уже с первого класса незаметно, без особых усилий входить в любую область музыкального искусства, включая сложнейшие области оперы, балета, симфонии, кантаты. Слушая, к примеру, песню из кантаты, танец из симфонии, марш из оперы или из балета, даже первоклассники будут слушать знакомых им «китов», не смущаясь тем, в какой области музыки в данном случае «киты» эти себя обнаруживают.

Разумеется, в младших классах речь может идти лишь о фрагментах из крупных произведений — отдельных темах, эпизодах вплоть до отдельных частей. Бояться этого не надо (ведь взрослые, даже музыканты-профессионалы, сплошь и рядом «напевают» лишь отдельные, любимые мелодии из крупных произведений — зачем же лишать этого права детей!). Важно, чтобы любой используемый на занятиях материал носил более или менее законченный характер. Постепенно через эти фрагменты учащиеся подойдут к восприятию крупных, многочастных произведений в их целостном звучании. Но к этому периоду своего музыкального развития для них привычными станут термины «опера», «симфония», «концерт», «кантата», «балет» (они не будут бояться их, как боятся еще сегодня многие взрослые с недостаточно развитой музыкальной культурой), и они на своем личном опыте убедятся в том, что музыка этих крупных произведений вполне им доступна и, так же как многие произведения малых форм, связана с «тремя китами».

Песня, танец и марш становятся надежными мостиками, по которым школьники не умозрительно, не теоретически, а непосредственно своим слуховым восприятием и своим исполнением, творчески, активно, шаг за шагом могут войти в любую область музыкального искусства, наглядно обнаруживая при этом, как песня перерастает в песенность, танец — в танцевальность, марш — в маршевость.

Опора на песню, танец и марш раскрывает широчайшие перспективы для установления многообразных связей музыки со всеми звеньями изучаемой в школе истории человеческого общества. Огромные возможности таят в себе уже народные песни и танцы — своеобразная энциклопедия жизни народов мира. Во много крат умножает эти возможности композиторское творчество прошлого и настоящего, отечественное и зарубежное. Музыка выступает здесь как могучее средство не только познания, но и превращения любого логического факта (в

том числе любого факта истории) в факт эмоционально одухотворенный, поэтому волнующий и гораздо глубже входящий в сознание.

«Три кита» делают более легким и естественным включение в музыкальные занятия многих тем, постепенно расширяющих и углубляющих музыкальную культуру учащихся: речь музыкальная и речь разговорная; интонация в музыке; развитие музыки; различные типы (формы) построения музыки; музыка народов Советского Союза и народов мира и т. д.

Тесная связь возникает при этом между музыкой и всеми другими искусствами, литературой прежде всего. Задача эстетического воспитания сплетается здесь с задачами гуманитарного, в первую очередь исторического, образования.

Обстоятельное рассмотрение тем, раскрывающих многообразные жизненные связи музыки, войдет, разумеется, в программу средних и старших классов, но уже с первого класса не надо бояться прибегать к разного рода сравнениям, сопоставлениям с выходом за пределы музыки. К примеру: музыкальные тембры можно уподобить различным краскам в палитре художника; мажор можно сопоставить с тонами более светлыми, яркими, минор — с тонами менее яркими, затемненными; знаки препинания в музыке можно сопоставить со знаками препинания в разговорной речи (точки, запятые, восклицательные и вопросительные знаки); развитие музыки можно соизмерить с развитием текста (стихов) в песне, с развитием сюжета в программном сочинении и т. д. и т. п. Почти любое сочинение — и с текстом, и без текста — дает возможность одной-двумя фразами указать на связь с тем или иным чувством или мыслью человека, с тем или иным жизненным (современным или историческим) фактом. Чем больше различных жизненных связей музыки будет на уроке обнаружено, тем более прочно музыка будет входить в сознание ребят как часть жизни, как сама жизнь.

Опора на «трех китов» устанавливает естественную связь школьных занятий музыкой с повседневной жизнью школьников. Когда, например, на уроке в первом классе поется песенка «Жили у бабуси два веселых гуся», то, преподанная ребятам просто как эта песенка, изолированно от представления об огромном мире всюду и всеми поющихся песен вообще, она ни с чем не будет ассоциироваться в сознании ребят, кроме школьного урока. Ведь без особого риска ошибиться можно утверждать, что вне данного урока в стенах своего класса они нигде, ни от кого не услышат про этих «веселых гусей» даже в своей школе. Жизнь не закрепит эту песенку в их сознании и уж наверняка не расширит знания, полученные ими на школьном уроке.

Если же песня — любая песня, включая тех же «веселых гусей», будет преподана как один из образцов или примеров

огромнейшей массы повсюду звучащих песен *(песен вообще!)* и вдобавок если учитель посоветует ребятам прислушиваться вне школы к звучащей вокруг них музыке, «выискивая» в ней песни и сравнивая их с песнями, услышанными на уроке, в том числе с «бабусиными гусями» (похожи или не похожи), то движение музыкального чувства и музыкальной мысли, начавшееся на уроке, не только не прервется и даже не затормозится, но, напротив, получая пищу из окружающей жизни, продолжится и от урока к уроку будет набирать силу и темп.

Все сказанное, разумеется, относится не только к песне, но в равной мере и к танцу, и к маршу, дающим ничуть не меньше возможности для установления плодотворных связей между школьными уроками и окружающей жизнью, особенно с того момента, когда ребята начинают вникать в жизненное содержание звучащей в классе музыки.

С первого урока первого класса ребята определяют «трех китов» по их различию, а объединяют разновидности одного и того же «кита» по сходству. Так с самого начала реализуется важнейший принцип «сходства и различия» (по Б.В.Асафьеву — «тождество и контраст»), который должен на протяжении всех дальнейших музыкальных занятий сыграть решающую роль во всех проявлениях, начиная от восприятия и осознания мельчайших «строительных» элементов музыки, вплоть до различения полной несхожести или, напротив, значительной близости творческих стилей разных композиторов. Принцип «сходства и различия» в равной мере имеет значение и в творчестве, и в исполнительстве, и при восприятии музыки. Он проникает во все сферы музыкального искусства, он в такой же мере является «сквозным» и в музыкальных занятиях в школе; без него, в сущности, не может быть реализована ни одна тема на протяжении всех уроков музыки. Этот принцип должен быть выделен как важнейший для развития не только музыкальной культуры учащихся, но и всей их культуры восприятия жизни для всей их учебной и трудовой деятельности в школе и вне школы.

Музыка и жизнь — это генеральная тема, своего рода «сверхзадача» школьных занятий музыкой, которую ни в коем случае нельзя выделять в самостоятельный, более или менее изолированный раздел. *Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса,* так же как их будут пронизывать идеи патриотизма и интернационализма, формируя мировоззрение учащихся, воспитывая их нравственность и душевное благородство. Музыкальный материал, звучащий на занятиях, комментарии учителя, наблюдения и размышления самих учащихся, направляемые учителем,— все должно помогать постепенному решению этой «сверхзадачи». С каждым годом учитель может выдвигать ее все шире и смелее.

При этом надо тщательно следить за тем, чтобы здесь не было ни капли внешней назидательности и риторики, ни одной пустой стандартной фразы, ни одного «общего слова», лишенного конкретного содержания и эмоциональности.

Но, отвергая «общие слова», нельзя отрицать огромную роль в учебно-воспитательной работе простого, умного и сердечного слова учителя. «Слово учителя — ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу»[1].

Одна-две лаконичные, но образные фразы, сказанные учителем в связи с тем или иным звучащим в классе музыкальным произведением, западут в сознание ребят, в их душу, вызовут в них благородные мысли и эмоции в несравнимо большей мере, чем любые, предварительно заготовленные «общие слова» на ту же тему. А поводов для нужных слов, импульсов для собственных эмоций учитель найдет сколько угодно в любом музыкальном произведении — не только в песенных стихах, но и самой музыке, в каких-либо фактах из жизни данного произведения и его авторов — композитора и поэта. В еще большей мере, чем к отдельным произведениям, это относится к обобщающим, богатым по содержанию темам, связанным с музыкой на Красной площади, с революционными песнями, с музыкой Великой Отечественной войны, с музыкой в школе и в пионерлагере и т. д. и т. п. Жизненного материала будет более чем достаточно для всех классов от первого до последнего, и учитель может свободно отбирать его в зависимости от собственных знаний, собственных интересов и личного жизненного опыта.

Так, *изучая музыку, ребята уже с первого класса почувствуют и поймут, что они изучают жизнь, что музыка — это сама жизнь.*

* *
*

Важнейшей особенностью новой программы, которую необходимо выделить и подчеркнуть, является ее *тематическое построение.* Для каждой четверти учебного года определяется своя тема. Постепенно и последовательно усложняясь и углубляясь, она раскрывается от урока к уроку. Между четырьмя четвертями и между всеми годами обучения также осуществляется внутренняя преемственность. Все побочные, второстепенные темы подчинены основным темам и изучаются в связи с ними.

При таком построении программы усвоение материала идет гораздо успешнее. Учителю и учащимся легче отделить главное от второстепенного, общую закономерность от частного

[1] Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1975, с. 33.

случая. Становится не столь уж важным, сколько отдельных произведений, их названий и имен их авторов, сколько отдельных частных фактов запомнил учащийся. Важным становится то, насколько уверенно он почувствовал и понял основную тему.

При тематическом построении программы учитель может вместо простого повторения пройденного материала давать широкое обобщение темы. Учащиеся получают при этом возможность более свободно оперировать пройденным материалом, при желании заменяя одно произведение другим, более запомнившимся, оставаясь при этом в рамках основной темы.

Тематическое построение программы создает условия для достижения цельности урока, единства всех составляющих его элементов, поскольку в основу этого построения положены не различные «виды деятельности учащихся»[1], а различные грани музыки как единого целого.

Подчинение материала урока его основной теме дает возможность учителю достаточно свободно заменять одно произведение другим, с аналогичными художественно-педагогическими задачами.

Музыкальные произведения, включенные в программу, надо поэтому рассматривать лишь как примеры, поясняющие тип, характер и степень сложности музыки, которая может быть привлечена к данному уроку.

Знания и опыт учителя подскажут ему, какие произведения он может включить в уроки взамен указанных в программе.

Он не должен бояться этих изменений: штамп в педагогике плох всегда, когда же речь идет об искусстве, он особенно плох, и даже опасен.

Здесь следует, однако, подчеркнуть, что отбор произведений для музыкальных занятий в школе требует большой тщательности. По возможности каждое сочинение, звучащее в классе, должно отвечать следующим требованиям: оно должно быть художественным и увлекательным для детей, оно должно быть педагогически целесообразным (т. е. учить детей чему-то нужному и полезному) и должно выполнять определенную воспитательную роль (т. е. способствовать формированию идейных убеждений, нравственных идеалов и эстетического вкуса учащихся). *Творчески подходя к программе, учитель ни в коем случае не должен разрушать ее тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем — основа основ данной программы.*

---

[1] Этим термином принято обозначать различные виды приобщения учащихся к музыке и соответственно различные составные части урока: пение, изучение музыкальной грамоты, слушание музыки и т. д.

При этом из различных видов учебной деятельности в каждом случае избираются наиболее необходимые, и все они связываются в единый тематический узел. Отдельные произведения, комментарии и вопросы учителя, ответы учащихся — словом, все, что звучит, все, что происходит на уроке, подчиняется основной теме как общей закономерности, объединяющей все частные случаи.

Таким образом, урок перестает распадаться на мало, а то и вовсе не связанные друг с другом составные части. Какие-либо членения урока, связанные с рабочим планом его произведения, могут существовать лишь в сознании учителя, но ни в коем случае не в сознании учащихся. Для них *урок музыки всегда должен быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы в единое понятие: музыка, музыкальное искусство*.

Свободное от схемы, творческое комбинирование составных частей урока в единое музыкальное занятие дает возможность вносить в урок любые контрасты, необходимые для поддержания внимания учащихся, атмосферы творческой заинтересованности.

В зависимости от степени утомленности класса, от его настроения, от множества других причин, делающих один урок не похожим на другой, учитель может давать классу музыку медленную, спокойную, даже печальную, или, наоборот, живую, веселую, энергичную. Может случиться, что для более эффективного закрепления той или иной темы учителю придется выпустить из программы данного урока какие-либо составные звенья, отдельные произведения, имея в виду наверстать упущенное на другом уроке. *Пусть учитель будет свободен от власти схемы, требующей от него стандартного графика проведения урока.* Но отсутствие стандарта, штампа, трафарета не означает отсутствия системы, а творческая свобода учителя не равнозначна произволу, хаосу, анархии.

Перед учителем музыки стоит непростая задача: объединить все элементы, из которых складывается урок, подчинить их основной теме урока, четверти, года, всего школьного курса, не утеряв при этом специфическую логику развития, присущую каждому из этих элементов в отдельности.

Тематическое построение программы дает в руки учителю два существенных преимущества. Во-первых, он получает возможность *свободно маневрировать* в рамках четвертной программы и программы всего года, не выходя за пределы основных тем. Во-вторых, он вооружается «тематическим компасом», который помогает ему ясно видеть направление занятий на протяжении всего года и облегчает решение весьма трудной задачи в области эстетического образования — установление критерия требований к учащимся в конце каждой четверти и в конце каждого учебного года.

* *
*

К вопросам, над которыми, несомненно, задумывается каждый учитель музыки, относится и вопрос о так называемых календарных праздниках, о том, как должны отзываться на них школьные уроки музыки. Вопрос этот не так прост и вовсе не сводится к тому, какую песню к какому празднику следует разучить. Он гораздо глубже, а потому и труднее его решить.

Темы, объединяемые будничным названием «календарь», очень значительны, полны огромного гражданского, идейно-политического и эмоционального содержания. Это, можно сказать, «святые темы», прикасаться к которым надо очень бережно: Ленин, Революция, Первомай, Победа...

Нельзя обесценивать эти темы, превращать их в нечто обычное, будничное, низводить в сознании учащихся до уровня рядовых уроков. Нельзя допускать, чтобы темы эти теряли свое величие, масштабность, необычную праздничность. Как правило, предварительное разучивание песни, техническая работа над ней, занимающая три урока на протяжении трех недель, уже лишает ее исполнение в праздничный день подлинной праздничности, даже просто свежести, приравнивает к обычному исполнению любой новой разученной песни. Надо ли говорить, что особенно обнаженно эти отрицательные явления сказываются, когда предназначенная для исполнения в праздничный день песня лишена высоких идейно-художественных качеств? А справедливость требует признать, что по-настоящему хороших песен, которые могли бы украсить все главные праздники во всех классах и были бы достойны этих праздников, существует не так уж много.

При тематическом построении программы включение в уроки «календарных песен» далеко не всегда может пройти бесследно для стройности, логической последовательности занятий Кстати, такого обязательного приспособления программ к календарю не бывает даже на уроках истории, обществоведения и литературы. Если в школе устраивается вечер, посвященный тому или иному календарному празднику, то в программе такого тематического вечера, естественно, должны прозвучать и соответствующие песни. Но ведь в школе существует (должен существовать!) хор, даже два или три (младший, средний, старший). Этот хор, работающий не по учебной программе, может не только без ущерба, но даже с пользой для дела включать в свой репертуар песни, посвященные той или иной дате.

Означает ли это, что «календарные песни» должны быть исключены из школьной программы? Конечно нет! Ни в коем случае! Но учитель должен проявлять здесь большую чуткость и гибкость. *Во-первых, категорически не допускать посредственные и тем более плохие песни на большие, дорогие для нас темы.* Во-вторых, включать «календарные песни» в урок толь-

ко в том случае, если они органично вписываются в основную тему. Разумеется, умелое введение таких песен в уроки следует поощрять, ибо это будет поднимать идейное значение уроков. Но стремление учителя во что бы то ни стало включать тематически подходящие песни к каждому праздничному дню: в ноябре — о революции, в феврале — о Советской Армии, в апреле — о Ленине, в мае — о Первомае и победе в Великой Отечественной войне и так каждый год — обесценивает в сознании детей и значение сáмих этих дней, и посвященную им музыку.

Для того чтобы праздник, отмечаемый страной, остался бы праздником и на школьном уроке музыки, вместо того чтобы петь наспех разученные песни, особенно если они не слишком хороши, гораздо целесообразнее дать ребятам послушать какое-нибудь прекрасное произведение, отвечающее теме праздника: сочинение из числа особенно любимых Лениным, музыку, отразившую события революции или Великой Отечественной войны, музыку, связанную с Первомаем, рассказывающую о подвигах бойцов Советской Армии, и т. п. Такая музыка, прозвучавшая в первоклассном исполнении, в сочетании с кратким, но увлекательным рассказом учителя, а может быть, и подходящими стихами, прочитанными им или кем-либо из ребят, неминуемо произведет на учащихся большое впечатление уже одним тем, что будет для них обладать важнейшим для такого случая ощущением обогащающей новизны, возвышенности, торжественности, непохожести на обычный урок. Надо ли говорить, как такой «календарный урок» убережет большую, «святую тему» от снижения и в то же время не нарушит тематику занятий, потому что календарным датам посвящено огромное количество прекрасной музыки, из которой учитель без труда выберет то, что нужно для данного урока, не отняв при этом у учащихся несколько часов на разучивание, возможно, менее интересной музыки и наверняка в менее совершенном исполнении.

* *
*

Новая программа почти полностью исключает из начального этапа обучения (первого класса) то, что принято называть музыкальной грамотой и что, по существу, является не чем иным, как упрощенным курсом обычной, преподающейся в музыкальных школах элементарной теории музыки, чаще всего превращающейся в практике общеобразовательной школы в элементарную нотную грамоту.

Есть нечто значительно более важное, что нельзя отождествлять, как это нередко делается, с музыкальной (тем более с нотной) грамотой: *музыкальная грамотность*. Музыкальная грамотность — это, в сущности, музыкальная культура, уровень которой не находится в прямой зависимости от степени

усвоения музыкальной (нотной) грамоты, хотя и предполагает знание этой грамоты.

Музыкальная грамотность — это способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное; это особое «чувство музыки», заставляющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого; это способность на слух определять характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения; это способность на слух определить автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора, его произведений, с которыми учащиеся уже знакомы. Введение учащихся в эту тонкую сферу музыкальной культуры требует осторожности, последовательности и большой точности в выборе композиторов и их произведений.

Слуховой опыт, накопленный ребятами за первые два года музыкального обучения, дает вполне достаточную основу для того, чтобы подвести учащихся к ощущению стиля того или иного композитора, выработать в них способность определить автора по новой, ранее еще не слышанной ими музыке.

Наиболее близкими и понятными ребятам композиторами в начальной школе становятся Чайковский, Бетховен и Шопен, Прокофьев, Дунаевский и Хачатурян. Яркие черты творчества этих композиторов глубоко запечатлеваются в сознании учащихся. Разумеется, на этом первоначальном этапе развития их музыкальной культуры названные композиторы должны быть представлены самыми характерными чертами творчества, наиболее доступными детскому восприятию, составляющими «сердцевину» их творчества, хотя далеко не охватывающими все их грани.

Чайковский для ребят прежде всего будет композитором, бесконечно любившим русскую песню, русскую природу, русского человека, композитором, воспевавшим свою родину в лирических сочинениях, полных поэтической красоты, нежной мелодии с преобладанием песенности.

Бетховен предстанет перед ними прежде всего как автор музыки сильной, мужественной, героической (даже в сочинениях лирических и скорбных), большую роль в его сочинениях играет маршевость.

Шопен войдет в сознание ребят как композитор, воплощавший в своей музыке красоту польской народной песенности и танцевальности и в то же время глубокие переживания, связанные с борьбой угнетенного польского народа за свободу (здесь музыка Шопена порой приближается к бетховенской мужественности и героичности).

Прокофьев будет воспринят ребятами сперва как композитор, в чьей музыке воплощен мир детства («Петя и волк», «Болтунья»), а позже — как композитор, развивавший патрио-

тические традиции глинкинского «Ивана Сусанина» («Александр Невский»). Музыкальный язык Прокофьева будет в сознании ребят связан с ощущением особой «остроты», иногда даже «колючести» звучаний.

Дунаевский сразу же станет для ребят автором жизнерадостных молодежных песен, преимущественно маршевого характера.

Хачатурян будет воспринят как яркий представитель музыки, в которой всегда будут слышны черты музыкального Востока: своеобразный изгиб мелодики, обилие украшений, темпераментность, частое сопоставление лирики с драматизмом и пронизывающая почти всю музыку танцевальность.

Помимо включенных в программу сочинений названных композиторов, учитель по своему усмотрению и в зависимости от уровня музыкальности класса может для определения автора добавлять подходящие для темы урока и другие сочинения или небольшие фрагменты этих же композиторов. Например, к музыке П.Чайковского можно добавить «Грустную песенку», или «Баркаролу», или вторую тему 1-й части Шестой симфонии, к музыке Л.Бетховена — вступление к «Патетической сонате», главные темы первых частей Пятой сонаты или Пятой симфонии, к музыке Ф.Шопена — мазурки № 43 или 45, или 1-ю часть Полонеза до-минор, к музыке С.Прокофьева — части из «Зимнего костра», Гавот из «Золушки», финал «Александра Невского», к музыке И.Дунаевского — почти любую из его молодежных песен-маршей, к музыке А.Хачатуряна — танцы из балета «Гаянэ» или вторую часть Сонатины для фортепиано.

Сверх того, ребята к концу третьего класса смогут более или менее свободно определять принадлежность народной музыки к той или иной группе национальностей: славянской (русской, украинской, белорусской), закавказской, прибалтийской, среднеазиатской.

Разумеется, все перечисленные выше сочинения вместить в рамки занятий одного года очень трудно. Но опыт показывает, что даже часть этих сочинений (если они прозвучат в хорошем исполнении и будут со вниманием прослушаны, а восприятие и мысль учащихся будут направлены по верному пути) может выработать у учащихся способность определять на слух авторов наиболее характерных для их стиля сочинений, равно как и национальную принадлежность характерных образцов народной музыки.

* *
*

Что же касается элементов теории музыки, то включать их в школьные уроки (особенно в начальной школе) надо в высшей степени осторожно и лишь после того, как в ребятах вызваны интерес и любовь к музыке, выработаны первоначальные

навыки слухового восприятия и исполнения музыки, накоплен некоторый слуховой опыт. Иначе говоря, в нерасторжимом единстве основной педагогической формулы «воспитание — обучение» на начальном этапе акцент должен быть поставлен на первой части этой формулы.

Для ребят не должно существовать никаких правил и упражнений, отвлеченных от живой музыки, требующих заучивания и многократных повторений. На протяжении всего урока безраздельно должно господствовать увлекательное искусство. Но учитель должен, конечно, отдавать себе отчет в том, что, вводя своих питомцев в мир музыки, он уже с первого урока в первом классе начинает *учить* их музыке, хотя приемы и методы этого обучения во многом принципиально отличны от приемов и методов изучения научных предметов.

Известно, что в любом предмете з а у ч и т ь можно все. Однако заученное, как правило, быстро забывается, не оставляя следа ни в сознании, ни в душе. По-настоящему запомнить можно только то, что по-настоящему понято. Для музыки (вообще для искусства) нужно еще больше: запомнить в музыке можно только то, что понятно и эмоционально прочувствовано. В равной мере это относится и к самой музыке и к слову, сказанному о музыке, к исполнению музыки и к ее слушанию.

В этой связи надо заметить, что формирование новой программы потребовало сочинения такой новой музыки, которая имела бы очень точную педагогическую направленность. В частности, это относится к музыке, помогающей учащимся через собственное исполнение (через личный опыт) понять, как формируются различные типы построения музыки. Так, из попевок, звучащих то как песня, то как вальс и полька, то как марш, формируется вариационная форма («Крокодил и Чебурашка»). Из попевок «Мы — второклассники», «Мы — девочки», «Мы — мальчики» выстраивается форма рондо («Классное рондо»). Специально сделанные для данной программы обработки арии Ивана Сусанина и главной мелодии 1-й части Третьего фортепианного концерта С. Рахманинова образуют трехчастные формы, где пение ребят сочетается с фортепианными эпизодами, которые они только слушают. По такому же принципу построено рондо «Са ира» и многочисленные разного типа попевки и песенки.

Этот материал способствует более глубокому усвоению многих граней музыкального искусства, так как отвлеченно-теоретическое их изучение заменяется личным творческо-исполнительским опытом.

Всемерно развивая на уроках различные формы приобщения школьников к музыке, всегда надо иметь в виду, что в основе любой из этих форм лежит эмоциональное, активное *восприятие музыки*. Это понятие ни в коем случае нельзя отождествлять с термином «слушание музыки». Пользуясь этим

привычным термином, мы не должны забывать всю его условность. Восприятие музыки нельзя сводить к одному из «видов деятельности учащихся», как это обычно делается по отношению к «слушанию музыки». Активное восприятие музыки — основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев. Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать ее и размышлять о ней. Более того, можно смело сказать, что не умеющий слышать музыку никогда не научится по-настоящему хорошо ее исполнять (петь, играть, дирижировать), а все историко-теоретические знания, почерпнутые на уроках, останутся при этом пустыми, формальными фактами, не приближающими к пониманию подлинного музыкального искусства.

Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки — одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне слышания музыка как искусство вообще не существует. Бессмысленно говорить о каком-либо воздействии музыки на духовный мир детей и подростков, если они не научились слышать музыку как содержательное искусство, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы.

Учиться слышать музыку учащиеся должны непрерывно на протяжении всего урока: и во время пения, и во время игры на инструментах, и в моменты, требующие наибольшего внимания, сосредоточенности и напряжения душевных сил, когда они выступают в роли собственно слушателя. *Любая форма общения с музыкой, любое музыкальное занятие учит слышать музыку,* непрерывно совершенствуя умение вслушиваться и вдумываться в нее.

В школьных занятиях умение или неумение слышать музыку особенно обнаженно дает о себе знать в хоровом пении. Умение слышать самого себя, своих товарищей по хору и сопровождение, не говоря уже об ощущении стиля данного композитора, и понимание характерных особенностей данного произведения — вот что надо прежде всего воспитывать в учащихся с первого класса на их собственном исполнительском опыте.

Есть две формы детского хорового пения, между которыми имеются существенные различия, хотя иногда обе формы совпадают: хоровое пение как обязательная для всех школьников, важная часть классных занятий музыкой и хоровое пение как необязательная форма детской и юношеской музыкальной самодеятельности — один из увлекательнейших видов детского искусства (и музыкального искусства вообще!), развивающийся во внеклассных хорах в школе и внешкольных хорах — в различных кружках, студиях, клубах, Домах пионеров и школь-

ников и т. д. Эти две формы хорового пения относятся друг к другу примерно так же, как занятия литературой или изобразительным искусством относятся к аналогичным занятиям в литературных или художественных кружках. Однако постепенное расширение и оттачивание исполнительского мастерства и общей музыкальной культуры всех школьников дает возможность даже в условиях массового музыкального воспитания в классе стремиться к достижению уровня подлинного искусства. *Каждый класс — хор!* — вот идеал, к которому должно быть направлено это стремление.

Умение слышать музыку и размышлять о ней надо воспитывать в ребятах с самого начала школьных занятий музыкой. Уже на первом уроке первого года обучения в классе должен быть установлен непреложный закон (!): когда в классе звучит музыка, ни один из ребят не должен поднимать руки, даже если он знает, что после музыки учитель задаст какой-нибудь вопрос и он уже готов на него ответить. При этом необходимо, чтобы ребята сразу же поняли, что они должны выполнять этот закон не потому, что того требует дисциплина, а потому, что, когда звучит музыка, только внимательно следя за ее звучанием, можно глубоко воспринять ее и по-настоящему понять. Выполнять этот закон надо потому, что слушание музыки — это прежде всего внимательное вслушивание в нее, а не игра в «загадки — отгадки». Но и после того, как музыка отзвучала, руки не надо поднимать. Учитель должен дать ребятам возможность прочувствовать и продумать услышанное и лишь спустя некоторое время задать им вопрос — вот тогда можно поднимать руки [1]. Так в классе воцаряется атмосфера, близкая к атмосфере концертного зала, и у ребят появляются не только навыки внимательного слушания, но и любовь к музыке.

Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся как можно чаще *сами* отвечали на возникающие по ходу урока вопросы, а не довольствовались получением от учителя готовых ответов-истин, которые им остается лишь запомнить. Надо сделать все возможное (толково объяснить тему, точно поставить вопрос и обязательно дать время на размышление), чтобы до правильных ответов учащиеся додумывались *сами*. Ответы учителя, даваемые им одновременно с постановкой новых вопросов, — линия наименьшего сопротивления. Она упрощает

[1] Исключения можно делать *изредка* с какой-либо специальной целью: по заданию учителя ребята могут невысоко поднять руку, когда услышат вступление какого-либо инструмента или группы инструментов во время звучания оркестровой музыки или появление минора после мажорного звучания и т. д. и т. п. При этом классу рекомендуется слушать музыку с закрытыми глазами, чтобы полностью доверяться только своему слуху, не поддаваясь влиянию соседа, поднявшего или не поднявшего руку. К этому приему не следует прибегать часто, чтобы слушание музыки не превратилось в игру. Однако примененный в меру и вовремя, он оказывается очень полезным.

задачу учителя, экономит время, но в такой же мере снижает достигнутые результаты, а экономия времени оказывается самообманом. Важно, чтобы решение новых вопросов приобретало форму кратких собеседований учителя с учащимися. В каждом таком собеседовании должны наглядно ощущаться три неразрывно связанных момента: первый — четко сформулированная учителем задача; второй — постепенное, совместно с учащимися, решение этой задачи; третий — окончательный вывод, сделать который и произнести (всегда, когда это возможно) должны сами учащиеся.

Когда после вопроса учителя, требующего или допускающего однозначный ответ, поднимает руки большая часть класса или, во всяком случае, многие учащиеся, вряд ли следует спрашивать на выбор отдельных ребят. В таких случаях лучше предложить всем одновременно ответить (тихо!) по знаку руки учителя. В таких коллективных ответах есть две положительные стороны (не говоря уже о действительной экономии времени): во-первых, все ребята, готовые к ответу, получают возможность вслух его высказать и испытать удовлетворение от этого («я ответил учителю на его вопрос!»); во-вторых, ребята, к ответу не готовые и руки не поднявшие, все же мысленно примут участие в коллективном ответе и, поняв, каким ответ этот должен был быть, не испытают досадного чувства неловкости, смущения от своего незнания[1].

Вызываемая учителем активность класса может служить одним из важнейших критериев его педагогического мастерства. Активность эта, конечно, не исчерпывается количеством, быстротой и даже содержательностью ответов на поставленный вопрос. Все формы музыкальных занятий в школе должны способствовать *творческому* развитию учащихся, т. е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то свое, новое, лучшее. Надо ли говорить, что все эти качества, выработке которых очень способствуют занятия искусством, окажут свое положительное влияние не только на все другие занятия школьников, но и на их будущую деятельность, в какой бы области она ни протекала.

Творческое начало может проявляться в ребятах уже с первого класса: в своеобразии ответов (а не только в их правильности), в стремлении самому задавать вопросы учителю (а не только отвечать на его вопросы), в собственных предложениях о характере исполнения того или иного музыкального произведения, в остроте слуховой наблюдательности, прояв-

[1] В средних и тем более в старших классах преобладающую роль начинают играть, разумеется, индивидуальные ответы.

ляющей себя в рассказах о музыке, услышанной вне школы (между уроками и в каникулярное время)[1], и т. д. и т. п.

Собственно творческую деятельность учащихся (сочинение музыки, импровизацию), тяготение к которой, хотя бы и в самых наивных формах, заметно у большого числа детей в раннем возрасте, насколько это возможно, желательно развивать и в школе, в рамках классных и внеклассных занятий музыкой. Однако, поскольку методика этих занятий почти совсем не разработана и они ведутся отдельными педагогами скорее в порядке эксперимента, чем систематических занятий (и чаще в музыкальных, а не общеобразовательных школах), сейчас можно высказать лишь некоторые, самые общие соображения.

Занятия импровизацией могут преследовать две взаимосвязанные цели: первую — *выработку интонационного и ладового слуха*, вторую — *развитие творческой фантазии*. Чаще всего при импровизировании от ученика требуется умение продолжить начатую учителем мелодию и завершить ее в тонике заданной тональности. Наряду с этим достаточно широко распространенным приемом не следует отказываться и от другого — импровизирования мелодии с выходом за пределы привычных мажорно-минорных ладовых соотношений, когда мелодия вовсе не обязательно должна завершаться тоникой, а может уходить во всевозможные «вопросительные», «незавершенные» интонации. Импровизации могут быть и ритмические, и связанные с исполнением (изменяющие характер, темп, динамику исполнения); такие приемы импровизирования также достаточно широко распространены.

Сознательные занятия импровизацией с *опорой на понимание того, что такое интонация и как из нее (как из зерна) выращивается мелодия, предусматриваются в программе лишь* со *второго класса*. Активизация творческой фантазии и творческой деятельности учащихся зависит, конечно, в первую очередь от подготовленности к этой работе самого учителя, от уровня его собственного творческого развития, музыкального вкуса, теоретической подготовки. Поэтому импровизацию нельзя рассматривать как обязательную часть программы школьных занятий музыкой, и отсутствие ее не может рассматриваться как недостаток в проведении уроков музыки. Тем более это нельзя ставить в вину учителю, поскольку во всей системе подготовки учителей соответствующий раздел методики пока отсутствует.

Нельзя не обратить внимания и на то, что занятия импровизацией в условиях школы таят в себе большую опасность

[1] Прислушиваться к музыке, где бы она ни звучала — дома, на улице, по радио и телевидению, в театре и кино и т. д., и о наиболее интересных «встречах с музыкой» рассказать всему классу — это главное (а в начальной школе единственное) домашнее задание учащимся от урока к уроку и на каникулы.

воспитания в детях дилетантизма, инертного воспроизведения элементарных музыкальных штампов, невольного подражания банальной — и потому легко застревающей в сознании детей — музыке, которую они сейчас слышат более чем часто в повседневном быту. Уберечь детей от пассивного подражания этой музыке — задача, требующая от самого учителя высокоразвитого художественного вкуса, опыта и сознательно-критического отношения к музыке.

* *
*

В системе профессионального музыкального образования каждая грань музыки и необходимые для их изучения формы занятий выделяются в отдельные более или менее самостоятельные предметы: это сольфеджио, теория музыки, история музыки, музыкальная литература, сочинение, хоровое пение, игра на инструменте и т. д. Все эти предметы группируются соответственно будущей специальности учащегося: исполнительский, теоретический, исторический, композиторский.

Иное дело — массовое, общее музыкальное образование. Здесь нет и не может быть ни отдельных циклов, ни отдельных предметов. В этом — важнейшее, коренное отличие музыкальных занятий в общеобразовательной школе и в школе музыкальной. В системе массового музыкального обучения на первый план выходит не относительная самостоятельность различных граней музыки, а их внутренняя связь, то их единство, в котором они предстают перед нами в самом музыкальном искусстве и в котором они обязательно должны обнаруживать себя на уроках музыки в общеобразовательной школе.

В качестве одного из весьма продуктивных методов изучения материала оказывается при этом метод, сущность которого заключается в постоянных «забеганиях» вперед и в постоянных «возвращениях» к уже пройденному материалу. Для учителя каждое такое «забегание» становится своеобразной разведкой того, насколько сознание учащихся подготовлено к восприятию нового материала; для учащихся — это и предварительное «взрыхление почвы», и «прояснение горизонта» (становится яснее, куда направлен ход занятий). «Возвращение» никогда не должно быть простым повторением: его можно уподобить взгляду человека, поднимающегося в гору, когда, достигнув новой высоты, он оглядывается на пройденный путь и замечает в нем то, что не было ему видно раньше.

Этот метод дает хорошие результаты, когда в ходе занятий появляются новые темы. Освоение каждой новой темы по возможности должно сначала опираться на музыку, уже знакомую, или на уже знакомых композиторов и лишь затем — на новый материал. При этом возникает по крайней мере три положительных момента:

во-первых, *освоение новой темы на уже знакомом материале становится более легким*, поскольку при этом высвобождается та доля внимания учащихся, которая неизбежно ушла бы на знакомство с новой музыкой, как таковой, независимо от новой темы;

во-вторых, при таком повторении *пройденный материал* закрепляется не на том первоначальном уровне, на котором он впервые осваивался, а поднимается на более высокий уровень новой темы, на уровень большей сложности и большей содержательности;

в-третьих, при таком сочетании новой темы со знакомым материалом *подчеркивается единство и непрерывность процесса овладения музыкальной культурой*, наглядно обнаруживается, что новые темы, как правило, в какой-то мере уже затрагивались раньше, хотя и не формулировались так, как формулируются теперь.

Значение изложенного метода заключается также и в том, что он дает возможность (и даже требует) повторного слушания и исполнения одних и тех же сочинений, наиболее значительных и ценных в художественном, педагогическом и воспитательном отношении, что крайне важно не только для их запоминания, но и для более эмоционального восприятия и для более глубокого понимания, обнаружения в них новых, ранее не замечавшихся черт, установления новых связей с другими произведениями того же композитора и с музыкой других композиторов — словом, для всемерного обогащения их восприятия. Такое повторное слушание и исполнение должно стать явлением обычным, даже обязательным на протяжении всех лет школьных занятий музыкой, как повторное чтение книг, всматривание в уже знакомые произведения изобразительного искусства, просмотры уже виденных ранее и спектаклей, и кинофильмов. Повторное исполнение уже знакомых (и наиболее любимых!) песен будет при этом совершенствовать исполнительское мастерство учащихся.

Формирование музыкальной культуры школьников, их хорошего музыкального вкуса достигается, с одной стороны, воспитанием в них способности «с лета», после однократного прослушивания, схватывать самое существенное в сравнительно большом количестве разных сочинений (накопление слухового опыта) и, с другой стороны, умения *глубоко* вникать в сравнительно небольшое число наиболее значительных произведений, по многу раз слушая и анализируя их (оттачивание музыкальной культуры).

Обобщая значение описанного метода «забеганий» вперед и «возвращений» к пройденному, можно сказать, что этот метод помогает учителю связывать постройку каждого нового этажа музыкальной культуры учащихся с укреплением ранее построенных этажей.

* *
*

Какие же требования предъявляет новая программа к учителю? Опыт показал, что занятия по новой программе могут вести учителя очень разной квалификации — от имеющих специальное музыкальное образование до студентов-практикантов педагогических училищ и институтов. При известных обстоятельствах (пока еще не все школы обеспечены учителями музыки со специальным образованием) эта программа помогает вести занятия музыкой и учителям начальной школы, не имеющим специальной музыкально-педагогической подготовки, хотя это, конечно, надо рассматривать как сравнительно редкое исключение.

Круг знаний и навыков, которыми должен обладать квалифицированный учитель музыки, хорошо известен. Помимо общепедагогической подготовки, он обязательно должен уметь играть на фортепиано (на баяне или аккордеоне), владеть четкой и выразительной дирижерско-хоровой техникой, уметь петь, он должен иметь подготовку в области истории и теории музыки, уметь транспонировать по нотам и на слух, подобрать несложное сопровождение к мелодии. Словом, *учитель музыки должен быть музыкально образованным педагогом,* в противном случае он будет подобен учителю математики, не способному решить задачи, которые задает своим ученикам.

Однако *знать* свой предмет учителю музыки еще недостаточно. Он должен *любить* музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к музыке с *волнением* и никогда не забывать, что нельзя вызвать в детях любовь к тому, чего не любишь сам, увлечь их тем, чем сам не увлечен.

«Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека... есть уже искусство»[1] — так аргументировал К. Д. Ушинский свое убеждение в том, что педагогику следует называть *искусством (!), опирающимся на науку, а не просто «наукою воспитания».* Насколько же возрастает значение этих слов великого русского педагога, когда речь идет о педагогике в области искусства!..

Из всех умений, которыми должен обладать учитель музыки, надо выделить владение инструментом. Без механической записи на уроке музыки, конечно, не обойтись, особенно когда в классе должен прозвучать хор, оркестр, оперная сцена и т. п., но она должна быть дополнением к живому исполнению учителя, а не заменой его. Это очень важно, по крайней мере, с трех точек зрения: во-первых, живое исполнение всегда создает в классе более эмоциональную атмосферу; во-вторых, при живом

[1] Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. М., 1945, с. 462.

исполнении учитель может, если надо, остановиться в любой момент, повторить любой эпизод, даже отдельный такт, вернуться к началу и т. д.; в-третьих, учитель, играющий на музыкальном инструменте (и к тому же поющий), служит хорошим примером для своих питомцев, показывая на практике, как важно и интересно самому уметь исполнять музыку.

Учитель музыки всегда должен помнить, что если скука нетерпима на любом школьном уроке, то трижды нетерпима она на уроке искусства. Учитель должен быть серьезным, но ни в коем случае не скучным. Улыбка, шутка, юмор зачастую могут принести несравненно большие плоды, чем самое серьезное замечание, самое глубокомысленное изречение.

Сегодня далеко еще не все школы обеспечены учителями музыки, которые отвечали бы изложенным выше требованиям.

Перед педагогическими учебными заведениями стоит огромная по масштабам и важности задача — подготовить необходимое количество таких учителей для каждой школы. На решение этой задачи, естественно, уйдут годы. Пока же предлагаемая новая программа (вместе с одновременно составляемыми пособиями — хрестоматией, фонохрестоматией и методическими разработками) окажет помощь в ведении уроков музыки даже сравнительно малоквалифицированным учителям. Помощь эта может прийти от тематического построения программы, дающего, как уже было сказано, учителю в руки компас, указывающий направление, по которому должно идти развитие музыкальной культуры учащихся.

Настоящая программа рассчитана прежде всего на русские школы РСФСР. Для ведения занятий в школах союзных и автономных республик в эту программу должны быть внесены некоторые коррективы за счет включения своего родного, национального материала и в опоре на особенности культуры данной республики. Чтобы не перегружать программу, новый материал может быть включен в уроки частично в порядке замены, а не дополнения. Тематическое построение программы облегчит эту работу.

* *
*

Все формы музыкальных занятий со школьниками должны быть направлены на их *духовное развитие*. Почти любой, даже самый лаконичный разговор о музыке может (и должен) помогать их познанию мира, формированию их мировоззрения, воспитанию их нравственности. В еще большей мере это относится к самой музыке: ни одно произведение, даже самое лаконичное по форме и скромное по содержанию, не может (и не должно) проходить мимо детей и подростков, не затрагивая их

сознания и сердца. С каждым годом занятий все яснее и яснее будет становиться, что *взгляды учащихся на музыку неотделимы от их взглядов на жизнь вообще. Основополагающая задача учителя — помочь формированию этих взглядов своих питомцев.* На успешное решение этой задачи и должны быть прежде всего направлены внимание учителя, его творческая инициатива, его знания и опыт, его любовь к детям, подросткам, молодежи, его любовь к искусству и к жизни!

Значение музыки в школе далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира.

Э. Абдуллин,
кандидат педагогических наук,
доцент

НОВАЯ ПРОГРАММА ПО МУЗЫКЕ

Один из главных результатов занятий по новой программе — формирование у школьников активного отношения к урокам музыки, к самой музыке. Отношения эмоционального, сознательного. Это единодушно отмечают учителя музыки.

«Я давно, уже более двадцати лет, веду уроки пения (теперь музыки) в общеобразовательной школе,— рассказывает Р. С. Диденко из г. Калининграда,— и никогда я не видела раньше таких ребят на уроках музыки. С первого же класса установилась другая атмосфера, новое состояние детей на занятиях, которое я назвала бы полной творческой свободой».

Формирование у учащихся музыкальной культуры как важной и неотъемлемой части всей духовной культуры, их всестороннего развития и является целью музыкальных занятий по новой системе обучения. Эта цель реализуется на основе ряда ведущих задач музыкального обучения.

Первая задача — пробуждение и развитие интереса к музыке, к урокам музыки. Ее решению способствует формирование эмоциональной отзывчивости, прежде всего на основе восприятия музыкального образа, а также с помощью живого, увлекательного слова учителя.

Осуществление этой задачи обеспечивается: включением в программу ярких, высокохудожественных, доступных детям произведений (и, соответственно, исключением из нее каких-либо упражнений, лишенных музыкального образа), увлекательных «биографий» этих произведений, помогающих установить непосредственную связь музыки с жизнью, выявляющих ее воспитательное воздействие;

новым методом музыкального обучения — методом эмоциональной драматургии, который способствует организации урока музыки как урока искусства и стимулирует отношение школьников к искусству.

Вторая задача, неразрывно связанная с первой — это систематическое развитие осознанного восприятия музыки, ху-

дожественного мышления школьников. Она реализуется благодаря усвоению тематического содержания программы, основу которого составляют закономерности музыкального искусства, его жизненные связи.

Эта задача, выдвигаемая в программе с самого начала обучения, обеспечивается методом музыкальных обобщений.

Третья задача, реализуемая одновременно с первыми двумя и невозможная без них — это развитие разностороннего музыкального слуха учащихся: интонационного, ритмического, тембрового, ладового, гармонического и т. д. Она решается не только в процессе слушания произведений, но и собственного исполнения музыки учащимися — в пении, в игре на музыкальных инструментах, в разного рода музыкальных импровизациях.

Решение третьей задачи включает в себя формирование исполнительских навыков учащихся. Согласно новой системе музыкального обучения формирование исполнительских навыков осуществляется не только в определенном объеме и логической последовательности, но главное — что является принципиально новым — направлено на постижение основ, закономерностей музыкального искусства. Организация детского исполнительства опирается на процесс эмоционального и одновременно осознанного восприятия музыки и предусматривает применение нового метода — проявления знаний в процессе музицирования.

Таким образом, основой реализации всех трех ведущих задач музыкального обучения является развитие восприятия музыки, а результатом — формирование отношения к музыкальному искусству. «Отношение к музыке» рассматривается как наиболее существенная категория в обучении музыке в общеобразовательной школе.

Воспитательная направленность музыкального обучения, которая является определяющей, обусловлена прежде всего развитием эмоционально-положительного отношения к высокоидейным, высокохудожественным образцам музыкального искусства.

Однако для развития музыкальной культуры только заинтересованного, эмоционального отношения к музыке недостаточно. Важно, чтобы учащиеся с самого начала обучения овладевали «ключевыми» музыкальными знаниями, раскрывающими школьникам не частные сведения о музыке, а основы, закономерности искусства. Благодаря этому, как показал опыт, отношение к музыке становится действительно осознанным, школьники начинают все более самостоятельно разбираться в музыке, а процесс усвоения ее закономерностей, в основе которого лежит проблемное обучение, приобретает ярко выраженный развивающий характер.

Для того, чтобы отношение к музыке было не узким, а

широким, школьникам важно приобщаться к музыке во всем ее многообразии.

На всех этапах музыкального развития учащихся отношение к музыке является не только эмоциональным, не только интеллектуальным, а *целостным отношением* личности, в котором все эти стороны непременно представлены в единстве.

В процессе обучения музыке отношение школьников к музыкальному искусству должно становиться все более эстетически ориентированным, т. е. включать в себя художественную оценку — качество, присущее художественному вкусу.

Развитие художественного вкуса учащихся осуществляется с первого класса и происходит на основе пробуждения эмоциональной отзывчивости на произведения искусства. В дальнейшем оно все более углубляется благодаря «ключевым» знаниям о музыке.

Подведение учащихся к пониманию в доступной форме некоторых важнейших эстетических закономерностей искусства («связь музыки с жизнью», «единство содержания и формы», «связь народного и профессионального творчества» и др.) вооружает их определенными принципами отношения к искусству. В результате отношение выходит за пределы ограниченных симпатий, узко художественных пристрастий. Педагог воспитывает в учащихся самостоятельное, активное отношение к искусству, которое может вырасти в определенную жизненную, гражданскую позицию школьника.

Это высшее качество отношения — формирование жизненной, гражданской позиции школьника в мире музыке.

Оно проявляется не только на высших ступенях обучения музыке в школе, а на всех его этапах, начиная с исходного.

В начальной школе такое отношение к музыке школьников формируется на основе постоянной сопричастности юного человека к музыкальному искусству. Возникает потребность в общении с высокохудожественными музыкальными произведениями, расширяется музыкальный опыт, в том числе исполнительский, растет способность самостоятельно действовать, ориентироваться, понимать и оценивать многообразные явления искусства.

Уже в первом классе, когда особенно остро стоит вопрос о том, как увлечь музыкой детей с различным уровнем музыкального развития, различной музыкальной подготовкой, различными музыкальными склонностями, симпатиями, учителя музыки, обращая внимание на эмоциональную сторону музыкального восприятия и исполнения первоклассников, не ограничиваются только этой задачей. С первых уроков дети учатся обобщать свои представления о некоторых самых общих закономерностях музыки — трех ее основных сфер (песня, танец, и марш). Благодаря этому достигается единство эмоционально непосредственного и осознанного отношения к музыке.

В новой программе с самого начала занятий большое место занимают произведения школьной тематики (попевки «В нашем классе», «Первый класс», «Звонкий звонок», «Песня о школе» и т. д.). С первого класса программа вводит учащихся в разнообразные формы и жанры музыкального искусства, знакомит с музыкальными произведениями, которые могут составить «золотой фонд» детских музыкальных впечатлений, индивидуального музыкального опыта первоклассников. Ребята знакомятся с оперой М. Коваля «Волк и семеро козлят», причем не просто слушают ее, а становятся исполнителями главных действующих лиц оперы, воспринимая и переживая действие, драматургию музыкального спектакля. Благодаря опоре на песню, танец и марш, опера как форма искусства становится для них эмоционально ближе, но и понятнее. Также благодаря трем «китам» дети входят в мир балетного искусства, знакомятся с балетом С.Прокофьева «Золушка». Перед ними открывается огромный мир музыки в его многообразии и красоте. Надо ли говорить, как неизмеримо возрастает при этом музыкальный интерес школьников!

Очень важно, чтобы ребят окружала на уроке яркая, эмоционально привлекательная и понятная музыка, чтобы любое произведение, которое прозвучит на уроке, было бы значимым для ребят, оставляло след в детской душе. Однако не менее важно, чтобы уже первоклассники не только знакомились с доступными для них произведениями, но и могли активно, самостоятельно *размышлять* о них.

Для развития активности и самостоятельности учащихся предусмотрена целая система педагогических приемов и средств обучения. Этому способствует само построение тематического содержания программы с опорой на «ключевые» знания, организующая, ведущая роль музыкального восприятия, объединяющего вокруг единой темы различные виды музыкальных занятий, и др.

Приведем пример того, как эта задача реализуется на практике, в ситуации конкретного урока.

Для сравнения покажем, как происходит изучение «Марша деревянных солдатиков» П. И. Чайковского, произведения, фигурирующего и в новой, и в старой программе. В новой программе этот марш предстает перед учащимися в таком контексте: «Основная тема урока — «Марш». Рассматриваются всевозможные жизненные обстоятельства, при которых звучат марши (праздничные демонстрации, спортивные и военные парады, пионерские походы и т. д.). Желательно, чтобы наибольшее число примеров привели сами ребята. Говорится о разнообразии маршей, даются примеры маршей «для спортсменов», «для пионеров», «для октябрят», «для игрушечных солдатиков».

Ребята уже вначале без труда определяют в звучании духового оркестра военный марш, затем горна и барабана — марш пионерский... Но для кого прозвучал этот марш? Одни, например, считают, что этот марш написан для октябрят. Учитель предлагает маршировать под него. Но у первоклассников ничего не получается: они неловко семенят ногами под музыку, суетятся.

— Этот марш для людей, даже маленьких, не подходит,— приходят к выводу ребята. Тут-то и пришло решение: «Этот марш для игрушек. Для игрушечных солдатиков». Так первоклассники сами, опираясь на свой опыт, с радостью приходят к пониманию основного замысла композитора: П. И. Чайковский хотел написать марш, не похожий на обычные марши, потому что он сочинил марш для игрушек. Ребята почувствовали и поняли это. Так они познакомились с еще одним типом марша. Это знакомство с маршем Чайковского — активное и самостоятельное — позволяет им в дальнейшем определять марши для игрушек среди прочих маршей.

Как же этот марш «преподносился» раньше? В методическом пособии «Слушание музыки в начальной школе» к этому произведению дается следующий комментарий: «Это марш игрушечных солдатиков. Дружно и быстро шагают они под дробь барабана. Звучит эта музыка негромко, на довольно высоких звуках» [1].

Как видно, марш преподносится вне всякой связи с ранее изучавшимся материалом, с какой-либо системой развития восприятия музыки. Во-вторых, не дети определяют сами характер музыки и средства выразительности — о них им рассказывает учитель. В-третьих, на основе прослушанной музыки дети не приходят к каким-либо обобщениям, которые позволили бы им в дальнейшем самостоятельно воспринимать новые произведения, опираясь на приобретенные знания. В некоторых пособиях «Марш деревянных солдатиков» даже рекомендовался для маршировки самих ребят, что уже окончательно лишало возможности определить жизненное содержание и «предназначение» этой музыки.

Наиболее дискуссионным вопросом в педагогике является вопрос о характере знаний, которыми учащиеся должны овладеть на уроках искусства. Одни авторы считают, что учащимся достаточно элементарных, первичных знаний об искусстве. Другие утверждают, что уже с первых шагов необходимо строить процесс обучения на уроках как естественнонаучного, так и художественного циклов на основе усвоения не отдельных, частных фактов, а теоретических основ соответствующих предметов (В. В. Давыдов, М. И. Скаткин и др.).

Новая программа по музыке близка дидактической позиции

---

[1] Слушание музыки в начальной школе. М., 1962, с. 36.

последних авторов. С самого начала ставится задача познакомить учащихся с наиболее *общими закономерностями* музыкального искусства. Это обеспечивает необходимую широту и глубину восприятия школьниками искусства.

Однако сам по себе теоретический принцип организации процесса обучения может привести к различным результатам в зависимости от того, что считать основой предмета музыка.

В этой связи обратимся к эксперименту, предпринятому в лаборатории доктора педагогических наук Л. В. Занкова, поставившему задачу изменить содержание музыкального обучения. Справедливо критикуя старую программу за эмпиризм, элементарность и ограниченность музыкальных знаний и сам способ их освоения учащимися, Л. В. Занков пишет: «Старая программа и экспериментальная программа (т. е. программа, созданная в этой лаборатории.— *Э. А.*) серьезно отличаются друг от друга по самому подходу в обучении... В нашей программе, перед которой стоит задача ввести детей в мир музыки, больше внимания уделяется музыкальной грамоте. Это, в частности, проявляется в том, что ряд понятий и умений дается раньше. Так, например, понятие о полутоне дети получают уже в I классе, а согласно старой программе — во II классе. Со знаками альтерации школьники знакомятся во II классе, а согласно старой программе — только в III классе. Содержание программы в рамках нашей экспериментальной системы усваивается школьниками в течение трех лет, а в условиях традиционной системы было растянуто на четыре года»[1].

Как видно из сказанного, тезис о ведущей роли теоретических знаний реализовался данной педагогической системой в основном в увеличении объема знаний нотной грамоты как части элементарной теории музыки. Но такие понятия, как «полутон» и «знаки альтерации», о которых идет речь, вряд ли являются «основами» музыкального искусства. Кроме того, как видно из этой программы, они не связаны с имеющимся музыкальным опытом младших школьников, с их жизненными представлениями, значит, не решают задачи «введения детей в мир музыки», ибо представляют собой лишь частные «технические» детали.

Для того чтобы предмет музыка действительно получил разработанную систему обучения, ему как виду искусства необходимо выделить в теории музыки наиболее важные, существенные, «ключевые» основы музыкального искусства. Но этого мало. Важно, чтобы эти «ключевые» знания были тесно связаны с самой жизнью, а постижение этих знаний помогло бы школьникам через восприятие музыки ярче и глубже воспринимать саму жизнь. Только такое обучение будет в наи-

[1] Занков Л. В. Программа.— В кн.: Обучение и развитие. М., 1975, с. 97—98.

большей мере формировать понятие о музыке как искусстве и воспитывать определенное отношение к нему.

Особенность программы, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, заключается в том, что овладение музыкальными знаниями, даже «ключевыми», является не самоцелью, а необходимым дидактическим средством музыкального развития учащихся: развития их интереса к музыке, формирования активной позиции, способности самостоятельной ориентации и обогащения музыкального кругозора.

Чтобы решить эту проблему, надо было принципиально изменить содержание и структуру обучения.

Теоретический принцип построения новой программы по музыке находит свое воплощение в ее тематическом построении, дающем определенное направление всей работе учителя. Отдельные темы в программе по музыке имели место и ранее. Однако, во-первых, они фигурировали лишь в средней школе, тогда как теперь они являются основой программы с первого урока первого класса. Во-вторых, отдельные темы относились лишь к одному разделу урока («слушание музыки»), в то время как в новой программе весь музыкальный материал, предназначенный и для пения, и для музыкально-ритмических движений, и для игры на музыкальных инструментах,— подчиняется единой теме. В-третьих, тематизм старой программы основывался на биографическом принципе (например, тема «Композитор П. И. Чайковский»), а знакомство с жизнью и творчеством композитора носило иллюстративный характер.

В новой программе темы отражают основы музыкального искусства, его природу, жизненные связи и социальное назначение. Они выражены в обобщенной форме и носят проблемный характер. Благодаря этому развитие восприятия и познания музыки осуществляется последовательно и систематически.

Вот как в дидактическом аспекте основы музыкального искусства выстраиваются в начальной школе:

Первый класс — целостное восприятие трех основ музыкального искусства (песня, танец и марш в их связях с жизнью); восприятие этих «трех китов» музыкального искусства. Восприятие отдельных целостных образов в едином драматургическом развитии и музыкальной речи, «складывающей» музыкальный образ.

Второй класс — восприятие трех областей музыкального искусства в более широком и глубоком понимании, т. е. песенности, танцевальности и маршевости, естественно вырастающих из песни, танца и марша. Затем восприятие и осознание «зерна» музыкального произведения — интонации, темы, образа — и простых форм построения музыкального произведения (одночастная, двухчастная, трехчастная, вариации, рондо) в их содержательном значении.

Третий класс — изучение некоторых характерных свойств музыки своего народа (народной и композиторской) на уже приобретенном фундаменте музыкальной культуры. Восприятие и осознание некоторых общих и различных черт в музыкальном искусстве народов своей страны и народов мира.

Таким образом, по существу впервые в музыкальной педагогике школы решается задача целенаправленного, систематического овладения основами музыкального искусства.

Принципиально важным является то, что музыкальное развитие осуществляется в течение всего урока. Так, например, в третьем классе при изучении темы «Музыка моего народа» освоение нотной грамоты и сольфеджио направлено на понимание поступенности в русской народной музыке как одной из ее характернейших особенностей. В хоровом пении выработка навыка кантилены выступает не как самостоятельная вокально-хоровая задача, а в контексте русской вокальной музыки, подчеркивая ее выразительность. Музыкально-ритмические движения и выбор инструментов для ансамблевого исполнения также не носят случайный характер. «Ритмическое эхо», варьированное и усложненное в определенной последовательности, является не чем иным, как столь широко распространенным на Руси «коленцем», а игра на деревянных ложках, простая, незатейливая, доступная,— дает возможность лучше понять очарование русского народного оркестра.

Наконец, творческое развитие учащихся, способность к импровизации осуществляется в сочинениях подголосков к народным песням — давней исконно русской традиции в хоровом пении.

В новой программе задача пробуждения и развития интереса к музыке не только ставится, но и обеспечивается соответствующим содержанием и методами обучения.

Учителю предлагается определенная научно-педагогическая основа для решения этой задачи. В новой программе, в отличие от прежних, дано *поурочное* распределение материала и соответствующие методические указания к нему. Каждый урок сопровождается комментариями, которые дают учителю четкое направление в занятиях. Но и этого еще недостаточно для успешного решения задачи музыкального обучения. Конечный результат, эффективность усвоения материала программы школьниками зависит от искусства учителя, его творческого подхода к программе.

Особого рассмотрения заслуживает искусство учителя построить урок. Для каждого класса оно особое. Ведь в программе задан лишь ориентир к уроку, примерный музыкальный материал к каждой теме. Этот материал, разумеется, апробирован в практике неоднократно, но от того, как он будет расположен на уроке учителем, зависит очень многое. И здесь нет и не

может быть какого-то одного рецепта, ибо необходимо учитывать особенности каждого данного класса, коллектива в целом и его отдельных учащихся. В одном классе в начале урока учащиеся лучше сосредоточиваются благодаря слову учителя, в другом — благодаря рассказам о домашнем музыкальном задании («слушать музыку, звучащую вне урока»), в третьем — необходимо сразу зажечь школьников новой незнакомой им музыкой...

Часто большое влияние на общий тонус ребят оказывает стиль работы учителя, иногда — подбор ребят с теми или иными психологическими особенностями. Так или иначе, но учитель обязан не только принимать во внимание эти особенности, но и уметь их использовать в работе.

Нередко заранее запланированный ход урока необходимо перестраивать в зависимости от тех или иных сложившихся, часто неожиданных, обстоятельств: скажем, ребята пришли на урок после контрольной работы усталые, вялые. Здесь необходимо такое начало урока, которое бы их встряхнуло, подбодрило, активизировало. В этом случае иногда целесообразно произведение, рассчитанное на конец урока, дать в самом его начале.

Немалую роль для драматургии урока играет то, каким по счету он является.

Трудными, особенно для первоклассников, являются как первые, так и последние уроки — они требуют часто совершенно отличного друг от друга построения.

Нередко сложно предугадать, какое впечатление окажет на ребят данного класса то или иное произведение, в какой степени заинтересует их. На одном из уроков во втором классе ребята вначале познакомились с музыкой «Утро» из сюиты Э. Грига «Пер Гюнт», а в конце урока — с арией Ивана Сусанина.

Урок заинтересовал ребят, тема «Песенность» была усвоена ими хорошо. В другом классе музыка Грига вызвала необычайно яркую эмоциональную реакцию. Помня о предстоящей музыке Глинки, я не дал ребятам послушать «Утро» еще раз, а перешел к другому произведению. Но во время урока стало ясно, что музыка Грига стала его «вершиной» и предлагать слушать арию было бы нецелесообразно. Помню случай, когда я не сумел предусмотреть этот важный момент и на одном уроке получились как бы две «вершины»: вальс из балета «Золушка» С. Прокофьева и танец из «Лебединого озера» — произошло как бы эмоциональное перенасыщение музыкой. В результате ребята ушли с урока вялые, переутомленные.

Драматургия урока — это сложная и по-настоящему творческая для учителя проблема, непосредственно связанная с формированием у школьников интереса к музыке.

В этом смысле представляет интерес анализ программы «Ленинского урока». Музыка Д. Шостаковича «Родина слышит» звучит как своеобразная прелюдия. Далее, подготавливая ребят к теме урока, следует слово учителя о Ленине. Затем школьники исполняют песню «Разговор с Лениным». Кульминацией урока, как правило, становится Прелюдия № 15 с ее по-бетховенски сильной средней частью, а песня «Вниз по матушке, по Волге», так любимая Лениным и с удовольствием исполненная ребятами, служит необходимым контрастом, своего рода разрядкой после огромного напряжения шопеновской музыки. Ярким эмоциональным, мажорным заключением урока явятся «Частушки», которые исполняют сами ребята,— ведь Ленин так любил шутку и юмор!

На чем основана драматургия этого урока, который, как подтверждают многочисленные отзывы учителей, с неизменным интересом принимают школьники? В нем следует отметить логику, подчиненную единому замыслу урока; постепенное нарастание эмоционального воздействия музыки на учащихся; яркую кульминацию и контрастное по своему характеру заключение.

Метод контраста играет вообще важную роль в поддержании и развитии интереса к занятиям: слово учителя чередуется с восприятием самой музыки; хоровое исполнение произведений — с ответами ребят, их размышлениями; музыкально-ритмические движения — с игрой на музыкальных инструментах.

Разумеется, контрасты на уроке могут быть самые различные. Это и разная по характеру музыка (как в приведенном выше уроке, посвященном ленинской тематике), и контраст в беседе самого учителя, где в серьезный разговор вкрапливается шутка. Контрастом служат и разные виды музыкального исполнения — учитель и грамзапись, весь класс и солист и т. п.

Все это вносит необходимое разнообразие, вовремя снимая напряжение и усталость, поддерживая интерес на протяжении всего урока, всего цикла занятий в течение четверти, полугодия, года, всех лет школьного курса.

Но на уроке важна яркая кульминация — произведение, которое оказывает на ребят наиболее сильное впечатление, оставляя глубокий след. Такая кульминация очень углубляет интерес к музыке в целом, вызывает сильные переживания, влияет на формирование личности школьника. Эта кульминационная точка может быть и в начале, и в середине, и в конце урока. Важно, чтобы учитель точно определил степень готовности учащихся к восприятию этого произведения, выбрав нужный момент, определенным образом настроив ребят. Так, например, в одном классе «Сурок» Бетховена можно дать послушать в самом начале урока, пока у ребят наибольший

запас духовных, эмоциональных сил. В другом классе, где много живых, непоседливых учащихся, необходимо вначале дать произведение, которое успокоило бы их, определенным образом настроило. Таким произведением может оказаться запланированная на этот урок «Колыбельная» Г. Гладкова.

В одном классе для активизации восприятия необходимо «развернутое», подробное слово учителя, в другом классе — живое слово учителя вызывает настолько яркие ассоциации у ребят, что восприятие самой музыки кажется им менее интересным.

Разумеется, кульминация урока — это та точка, которая не может постоянно относиться лишь к какому-то одному виду занятия: на одном уроке это будет «Игры козлят» из оперы «Волк и семеро козлят», где пение чередуется с музыкально-ритмическими движениями, на другом уроке — это четырехручное исполнение «Калинки», на третьем — это «Камаринская», в исполнении которой принимает участие весь класс, выкидывая «коленца» на деревянных ложках, в четвертом — это исполнение арии Ивана Сусанина вместе с учителем...

«Я не думала, не представляла, что первоклассники и второклассники могут быть так увлечены и захвачены образами, картинами, мыслями музыкальных произведений. Я даже не допускала, что к музыке дети отнесутся, как к живому явлению, что она вызовет у них сострадание, что они так бурно будут переживать радость, веселье, что они так тонко будут чувствовать смену настроений»,— пишет учитель Т. И. Генеман из рабочего поселка Мундыбаш.

Вот как пишет об одном из таких уроков Н. А. Капишников:

«Как же вдруг повзрослели, попритихли ребята, когда к ним в класс вместе с музыкой вошла настоящая скорбь! Изучалась тема перерастания песни, танца и марша — в песенность, танцевальность и маршевость. Выходили на широчайшие музыкальные просторы. Нужно было песню с присущей ей певучестью и мелодичностью увидеть в новом качестве, то есть более масштабную и усложненную в своем развитии. Как нельзя лучше сюда подходила ария Ивана Сусанина. Гениальное творение сделало достижимыми все цели урока: воспитательные и музыкально-образовательные.

Если бы человека, идущего на смерть, заставили бы петь, то какая же это была бы могучая скорбная песнь! Такова ария Сусанина. Как хорошо, что она вошла в программу! Пусть дети побудут немного вместе с Сусаниным во власти врагов. Это ничего. Это ведь мысленно. Пусть обожжет он их чистые нежные души своими страданиями за Родину. Прекрасные ожоги! Пусть даже всплакнет кто-нибудь (и это было на уроке). Ничего. Зато, когда вырастут, они не будут глухими к гражданской скорби.

Разве когда-нибудь забудется этот урок!

Ребята пели из арии Сусанина отдельные мелодии, потом слушали ее целиком в записи. Какой большой шаг сделан в серьезную музыку, в серьезную думу!»

Приходит ли класс к этим кульминациям психологически подготовленным, совершаются ли в этот момент для ребят те откровения, глубоко западающие в душу, из которых в конечном итоге и складывается музыкальная культура школьников, влияющая на их нравственное, духовное развитие,— вот главное, к чему ведет своих питомцев учитель на уроках музыки!

Одной из важнейших сторон творческой деятельности учителя является искусство управления познавательной активностью учащихся на уроке музыки. Учитель решает задачу музыкального воспитания всякий раз, как конкретную задачу по усвоению темы урока. Тема урока предстает перед учащимися как важный вопрос или даже проблема музыкальных занятий. Ответ на этот вопрос, решение этой проблемы должны дать сами школьники. Вокруг этих двух сторон (постановка проблемы — ее решение) и концентрируется внимание, творческий подход учителя на уроке музыки.

Умение естественно и ненавязчиво подвести к теме урока, способствовать ее усвоению, пробудить активность ребят — все это требует от учителя определенного педагогического искусства. Учитель должен владеть различными педагогическими приемами, но в особенности — двумя: владеть словом, искусством общения с детьми, и искусством направленного музыкального воздействия.

Умение вести беседу, найти педагогически целесообразную форму общения с учащимися необходимо учителю музыки в течение всего процесса обучения. Примером того, насколько велика роль этого педагогического средства в музыкальном обучении, может служить уже самый первый урок музыки в первом классе.

Урок начинается с выяснения очень важного вопроса: кто нужен для того, чтобы появилась музыка? Перед ребятами поставлена конкретная задача. Теперь важно, чтобы они самостоятельно (или с помощью наводящих вопросов учителя) пришли к ее решению, т. е. к выводу о том, что, для того чтобы музыка жила, нужны композитор, исполнитель и слушатель.

Как же должен вести эту вступительную часть урока учитель?

— Кто нужен прежде всего, чтобы появилась музыка?— задает он первый вопрос.

— Певец, баянист, скрипач,— отвечают ребята.

Эта ситуация на уроке уже заслуживает того, чтобы остановиться на ней более подробно. Учителю нужно, чтобы учащиеся поняли, что, для того чтобы появилась музыка, нужен прежде всего композитор, который музыку сочиняет. Но ребя-

та не приходят к этому ответу. Как быть? Казалось бы, самым легким и коротким путем было бы назвать «композитора» самому учителю. Но этот путь противоречит основной установке на самостоятельное решение задач школьниками, активное усвоение ими знаний. Некоторые учителя, надеясь получить верный ответ от других учеников, продолжают опрос.

— Дирижер, пианист, аккордеонист,— следуют ответы, но нужного среди них так и нет.

Проблема состоит в том, чтобы дать направление мышлению ученика. Этого как раз и не сделал учитель ни в первом, ни во втором случае. Теперь попробуем представить себе такое продолжение урока.

— Ты сказал: певец,— говорит учитель,— верно. Но ведь музыка, которую он исполнял, существовала и раньше. Так кто же нужен прежде всего?

— Сочинитель.

— Верно. Но сочинителем является тот, кто пишет, например, рассказы. Кто сочиняет рассказы?

— Писатель. А музыку сочиняет композитор. Прежде всего нужен композитор,— говорят ребята.

Мы видим, что направление мышлению, которое дает учитель, резко повышает активность всего класса, возбуждает желание думать, искать и находить правильное решение. Наводящие вопросы всегда делают урок более насыщенным, экономят время, открывают путь для интересных поисков.

Важно среди множества высказываний учащихся направить их внимание на наиболее верное, которое отвечает теме урока. Так, ребята, отвечая домашнее задание, называют самые разные произведения, которые они слышали в течение недели. Учитель привлекает их внимание к теме, которую они изучают в этой четверти. Предположим, ребята, учась в первой четверти третьего класса, проходят тему «Музыка моего народа». Среди множества ответов особое внимание обращается на русскую музыку, народную и композиторскую. Или другой пример из практики. На одном из уроков второй четверти третьего класса (тема «Между музыкой моего народа и музыкой народов моей страны нет непереходимых границ») школьники дали несколько интересных ответов, непосредственно относящихся к изучаемой теме. Один из учащихся рассказал, что он слышал «Русскую пляску» А. Хачатуряна, другой — «Веснянку» в концерте для фортепиано с оркестром П. И. Чайковского... Но учитель, к сожалению, не выделил эти ответы среди других, не дал возможность учащимся связать их с изучаемой на уроке темой. А ведь эти ответы заслуживали особого внимания и поощрения: они свидетельствовали об активном проявлении у школьников интереса к занятиям. Кроме того, домашнее задание в данном случае послужит поводом для естественного и органичного усвоения темы урока.

Одним из рациональных приемов, побуждающих к творческому мышлению, является привлечение самой музыки. Если учитель в начале урока спрашивает ребят: «О чем мы говорили на прошлом уроке?», то такой вопрос, поставленный в самой общей форме, как правило, вызывает у младших школьников лишь растерянность или провоцирует на нежелательные ответы типа «Мы слышали конницу», «Мы пели песни», что противоречит идее усвоения материала. Гораздо целесообразнее привлечь в таком случае саму музыку. Например, сыграв короткий отрывок из «Полюшко», задать вопрос соответственно теме урока: «О чем здесь говорит музыка?» Преобладание верных ответов («мелодия выражает настроение бойцов-комсомольцев», «музыка передает движение конницы, цокот копыт» и т. п.) явится доказательством верного усвоения темы. Можно сыграть и новую, незнакомую ребятам музыку, отвечающую теме урока. Она будет своего рода «музыкальным» вопросом.

Одним из важных приемов активизации мыслительной деятельности является, как известно, прием сравнения. В новой программе тематическое содержание открывает немало возможностей для использования этого приема, в первую очередь сравнения по сходству и различию.

Всякое освоение новой темы осуществляется в программе с использованием уже приобретенного жизненного, музыкального опыта учащихся. Так, при изучении темы «Интонация» учитель вначале играет интонацию кварты — решительно и громко. «Какая бы музыка могла вырасти из этого «зернышка-интонации»?» Вопрос задан в намеренно обобщенной форме. Ведь в ответе не требуется название какого-либо конкретного произведения.

Но вот такая педагогическая ситуация: отвечают, хотя и правильно, лишь несколько учеников, а нужно, чтобы ответили все. Что же в данном случае может служить ориентиром для учащихся в поисках решения вопроса? Тогда учитель применяет прием сравнения по различию: «Кто думает, что из этого «зернышка-интонации» получится колыбельная?» Так не считает никто.

Итак, дано направление мышлению: надо ориентироваться на трех «китов». И через несколько мгновений в классе уже лес рук. Задача решена!

А теперь приведем пример сравнения по сходству. Осваивая тему «О чем говорит музыка», ребята поняли, что музыка может замечательно передавать движение. Примером послужило такое яркое произведение, как «Полюшко» Л. Книппера. Затем, на следующих уроках, закрепляя усвоение этой темы, учитель предложил ребятам новую, незнакомую им музыку: «Попутную» М. Глинки. Не все ребята сразу услышали и поняли, что в музыке важную роль играет изобразительность. Но учитель не подсказывает школьникам ответ. Вместо этого

он играет «Полюшко». И тут же ребята самостоятельно приходят к правильному решению — в «Попутной» тоже изображено движение. «Только здесь движение не конницы, а поезда», — уточняют ребята. Так учащиеся самостоятельно «открыли» новый тип изобразительности в музыке.

При этом учителю необходимо помнить возможности ребят данного конкретного класса. Слишком трудные вопросы, не несущие в себе достаточной ориентации или не рассчитанные на определенные возможности учащихся, вызывают у них растерянность, ведут к неверным ответам.

В равной мере и слишком легкие вопросы не активизируют восприятие учащихся, отвлекают порой от самой музыки и в конечном итоге гасят интерес к ней. Так, при изучении темы «Танец» учитель перед слушанием «Вальса» из балета «Спящая красавица» П. Чайковского дал следующее задание: «Слушайте музыку и определите «кита». С первых же тактов звучания классу стало ясно, что это за «кит»,— задача, поставленная учителем, была, таким образом, сразу решена, и ребята дальше уже не слушали музыку.

Одним из самых эффективных подходов к развитию интереса у учащихся к музыке является индивидуализация в обучении, основанная на наблюдениях учителя за склонностями и способностями каждого ученика. Важная воспитательная задача в процессе музыкальных занятий состоит в том, чтобы не ориентироваться на ту или иную группу учащихся класса (наиболее сильную или среднюю) и «подтягивать» к ней остальных учащихся класса, а стремиться продвигать вперед каждого, исходя из его индивидуальных возможностей, способностей и интересов. При этом очень важно постараться наглядно выявить наиболее сильные стороны учащихся и по возможности временно скрывать «недостатки». Учитель должен вселить в учеников веру в свои силы. Вот почему ответ учителя: «Ты сказал неверно. Сядь. Кто ответит верно?»— был бы в данном случае педагогически неправильным. Действительно, может быть, другой ученик и смог бы ответить на этот вопрос. Но тогда у первого ученика, которого «одернул» учитель, сразу возникает чувство неуверенности в своих силах. И напротив, подбодренный, он с еще большим усилием и интересом продолжает заниматься.

Иногда в ходе изучения темы оказывается, что на вопрос учителя готовы ответить все учащиеся, все подняли руки. Как быть? Спросить одного — у других останется чувство неудовлетворенности: меня не спросили, а я мог бы ответить! В таких случаях целесообразны хоровые ответы (о них подробно пишет в вводной статье к программе Д. Б. Кабалевский). В этом случае также можно спросить и одного из «слабых» учеников: его успешный ответ прозвучит перед всем классом.

Конечно, индивидуальный подход в коллективном обучении

школьников — сложная задача, но, несомненно, именно она в наибольшей степени способствует пробуждению и развитию музыкальных интересов школьников.

Один учащийся лучше поет, другой — лучше проявляет себя в музыкально-ритмических движениях, у третьего — большой запас музыкальных впечатлений, и он любит рассказывать об услышанной музыке. Вовремя поддержать и развить проявляющиеся музыкальные способности — в этом и состоит одна из важных задач учителя.

* *
*

Таким образом, программа открывает перед учителем музыки новые возможности для творческой организации урока и в выборе средств педагогического воздействия. Вдобавок новая программа дает возможность учителю воспользоваться методическими рекомендациями, которые помогут целенаправленно воздействовать на познавательную активность учащихся и более того — на всю сферу их духовной жизни.

Учителю в программе отводится центральная роль. На уроках искусства, в том числе уроках музыки, личность учителя является едва ли не самым решающим фактором эстетического развития школьников. Опыт работы по новой программе показывает, что без горячего энтузиазма, увлеченного отношения самого учителя к задачам, принципам и методам новой программы музыкального обучения нельзя было бы достичь тех замечательных результатов в музыкальном воспитании детей, которые получены в ходе экспериментальной и широкой опытной проверки программы.

В настоящее время уроки музыки по новой программе ведут тысячи учителей — и учителя с большим опытом работы и высокой профессиональной подготовкой, и молодые учителя, только что вышедшие из стен педагогических институтов и училищ. В своих отзывах, выступлениях на совещаниях, семинарах, курсах, организуемых лабораторией музыкального обучения НИИ школ МП РСФСР и кабинетами музыки институтов усовершенствования учителей, все они отмечают, что для них особое значение имеет тематическое построение программы. Система музыкальных знаний, выстроенная в определенной последовательности, восприятие музыки как основа — все это позволяет, как подчеркивают учителя, целенаправленно строить процесс музыкального воспитания школьников.

Высшее искусство учителя музыки заключается в том, чтобы, взяв на вооружение новое содержание и методы музыкального обучения, пробуждать и развивать у учащихся интерес к музыке, формировать музыкальную культуру как важную и неотъемлемую часть всей их духовной культуры.

Г. Никологорская,
журналист

У «КАМЕЛЬКА»

МУЗЫКА И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

(Об опыте работы в школе № 279 Москвы)

Все начинается с детства. Небо. Земля. Запахи и звуки. Понятное и необыкновенное. И первые навыки творческого общения с действительностью, первые соприкосновения с загадочным миром прекрасного происходят в детстве, в частности в школе. Школьному возрасту, границы которого весьма широки, мы обязаны наиболее неизгладимыми, первыми эстетическими впечатлениями.

Мы хотим видеть подрастающее поколение интеллигентным. Воспитание разносторонней, гармоничной личности невозможно без литературы, музыки, живописи. Но часто ли возникает у детей и подростков потребность общения с искусством? Плохо ли хорошо, удовлетворительно или не вполне, но с литературой школьников знакомят, так сказать, в обязательном порядке, она — часть школьной программы, абитуриенты пишут на вступительных экзаменах сочинения, припоминая «образы» Печорина и Чацкого. Литература «поставлена» всерьез, а насколько она стала любима как предмет — зависит уже от индивидуальных склонностей ученика и от таланта педагога-словесника.

Но давно притчей во языцех стали такие «несерьезные» уроки, как пение и изобразительное искусство. Эти уроки в школе во многом оставляют желать лучшего. Почему? И тут мы встречаемся с главным камнем преткновения программы средних школ: недостатком комплексного эстетического воспитания. А между тем виды и роды искусства тесно связаны между собой. И музыку, и поэзию, и пламенную публицистику порой пронизывают одни и те же токи времени.

Комплексное преподавание гуманитарных дисциплин неизмеримо обогащает школьников, расширяет их кругозор, дает возможность живее почувствовать и вернее понять эпоху, воссозданную художниками. Виды искусств как бы взаимодействуют, создавая сложный синтез, втягивая интеллект и эмоции в беспрестанную работу. Человек живет в этой всегда неповторимой, окрашенной его субъективным «я» атмосфере,

он наращивает и культивирует дорогой пласт сознания, и чем больше материала «под рукой», тем свободнее действует «архитектор». Благо, если этот материал художественного познания мира получен в детстве и не придется наверстывать упущенное, которое, как известно, до конца наверстать невозможно...

Разумеется, немало зависит и от самого ребенка, подростка, от того, насколько податлива, отзывчива или замкнута натура. Наша задача — облегчить, расчистить путь и верно направить потенциальные возможности детей, которые, к сожалению, так часто недооцениваются.

Эти заметки — попытка поделиться опытом факультативной работы и показать, как эффективны могут быть внеклассные занятия, посвященные собственно музыкальному и музыкально-литературному воспитанию школьников. Факультатив, кружок, разумеется, не единственный выход из положения, но большое подспорье.

Преимущество и особенность кружка в том, что ребята в большей степени раскрывают себя на его занятиях, чем на уроках. Здесь им не ставят оценок, не дают примелькавшихся заданий... Их восприятие музыки превращается в урок сотворчества. Сведения, почерпнутые во время эмоциональной (обязательное условие!) беседы,— обширнее и в то же время конкретнее. Это не простое добавление к уроку пения! Цель кружка в другом: оживить информацию, привить любовь — не меньше — к искусству, научить слушать и слышать музыку. Кружок не преподает сольфеджио, не учит игре на каком-либо инструменте — он учит любви... Конечно, волей или неволей беседы руководителя факультатива или клуба, кружка обращены к небольшому числу детей, заведомо интересующихся музыкой. Однако высшая задача — привлечь к музыке ребят, сторонящихся ее (из предубеждения, от лени, а чаще всего по наивности и из упрямства; особенно типичны в таких случаях мальчики).

Если в школе есть люди, заинтересованные во всестороннем развитии духовных качеств подрастающего поколения, если теплится в ней огонек просветительства, то работа эта непременно выйдет за рамки кружка. И посещения филармонии и музеев станут традиционными...

Чтобы не быть голословными, обратимся к опыту одной из школ Москвы, 279-й, имени А. Т. Твардовского. Школа со своими богатыми традициями, с литературным театром, существующим много лет, «университетом культуры» и музеем выдающегося поэта привлекала ребят разных выпусков той увлекательной жизнью, которая начиналась после шестого урока. Тогда загорались огни репетиций, музыкальных факультативов, на чистую простыню «Нашей газеты» выбрасывалась горстка цветных фломастеров, а по лестнице из буфета

спешили, проглатывая полдник, «вольнослушатели» 12-летнего возраста. Старшая пионервожатая Таня Цаплина с ловкостью фокусника извлекала из одного ей известных хранилищ пластмассовый проигрыватель. На доске в 24-м кабинете появлялась афишка: скрипичный ключ, клавиши и яркий костер..

* *
*

Летом 1972 года — одновременно — у двух студенток, двух бывших одноклассниц возникла заманчивая идея: создать на базе родной школы что-то вроде музыкального клуба для учащихся IV классов. Пока для четвертых. Дальше будет видно.

Точнее, этот клуб следовало бы назвать «музыкально-просветительским», так как его организаторы не предполагали научить ребят читать ноты, а помочь им «читать» сложный язык музыкальных образов. Сделать музыку внутренней потребностью детей, широко раскрыть двери в беспокойный ее мир... Все это захватывало воображение и казалось настоящим делом, которому стоит посвятить досуг... а может быть, частицу самой жизни...

Главное, что отличало двух «заговорщиков»: у них не было сомнения в успехе задуманного предприятия, не было колебаний, а энтузиазм окупал обычный в таких случаях недостаток навыков и терпения. Без уверенности в своих силах, без предвкушения успеха за такое дело браться не стоит. И уверенность появилась, сразу превратив затею в праздник! Может быть, потому она пришла, что давно вынашивалась мечта о таком вот школьном клубе, много раз мысленно «проговаривались» его занятия, обдумывалось множество их творческих вариантов.

Музыкальный час решено было проводить раз в месяц, после уроков, выбирая наименее загруженные дни. Цикл занятий предполагалось рассчитать как минимум на четыре года, чтобы к VIII классу кружковцы пришли с более или менее ясными представлениями о том, как слушать музыку, и элементарно эрудированными. Беседы должны были длиться на первых порах не более 30 минут (вместе с фонограммой), и форма их по замыслу должна представлять собой что-то среднее между популярной лекцией и художественным рассказом.

Поиск грампластинок не составлял проблемы: у обоих инициаторов дома была небольшая, но насыщенная фонотека. На первых порах хватит и ее. Произведения Глинки, Римского-Корсакова, Чайковского, Рахманинова, Бетховена, Шуберта, Шопена, Грига... Кое-что из Моцарта и Баха (удастся ли заставить их полюбить Баха?). И немалое количество произведений — на слуху. Это — существенное подспорье в работе. Необходимо заранее слышать, даже как бы «видеть» ту музыку, которую ты предлагаешь детям. Оперативнее, легче и, в конеч-

ном итоге, успешнее проводится подготовка к выступлению перед классом, если музыка отыскивается не в анналах фонотеки, а в сводах собственной памяти.

....Но это еще не все: надо как-то назвать новый клуб! Ведь он создается для пока еще младших школьников, он должен быть поэтому каким-то родным, неофициальным... Перебрали несколько вариантов — нет, не подходит. Стали вспоминать названия пьес из «Времен года» Чайковского. «Январь. У камелька»... «У камелька!» Конечно, только так будет называться наш новый школьный факультатив! И одухотворенное пламя этой музыки будет согревать всю его будущую деятельность. Но о чем бы ни велась речь на занятиях, какие бы произведения ни прослушивались,— открывать встречу с музыкой всякий раз будут эти позывные: «Январь» П. Чайковского. Дети не смогут не подружиться с музыкой этой пьесы — так она тепла и так бесхитростна. И человечность великой русской культуры как бы постоянно будет сопровождать рассказы о Моцарте и Бородине, Григе и Дворжаке, Шопене и Сен-Сансе.. Потому что нет для человека земли дороже и ближе, чем Родина. Всегда приведет к ней тропинка. А ведь в музыке тоже есть это понятие: родной край, Родина. Для нас — это Глинка, Чайковский, Рахманинов...

Вот и возник в 279-й школе «Камелек», так для краткости окрестили его ребята. Основателями клуба стали старшая пионервожатая (ныне учитель истории) Татьяна Сергеевна Цаплина и автор этой статьи.

Ничей педагогический опыт нельзя абсолютизировать. Просветительство тем более — процесс творческий, во многом субъективный.

Все же путь от простого к сложному показался нам наиболее приемлемым. Важно было не отпугнуть ребят излишней сложностью первых занятий. (До понимания симфоний, например, нужно просто дорасти.) Вместе с тем велась беспощадная борьба с рецидивами примитивного в нашем клубе. Чрезмерное упрощение выхолащивает материал, делает его жидким, неинтересным, убивает в музыке ее суть... Уважение к аудитории, вера в ее силы, стремление поднять до своего уровня — вот о чем нельзя забывать руководителю кружка.

На первых порах (особенно это заметно в младших классах) детям трудно сосредоточиться после уроков, поэтому выступления мы старались делать как можно более сжатыми: на 30—35 минут. Приходилось делать над собой усилие, чтобы не загромождать речь чрезмерно учеными фразами,— и это после университетских лекций было трудно. С годами, естественно, сковывать себя приходилось все меньше, а к VII классу можно было общаться с аудиторией почти на равных. Увеличивалась и продолжительность занятий. Теперь «Камелек» теплился уже по 45—55 минут.

Неизбежный отсев слушателей произошел сразу. Но почему-то сразу сложился и коллектив из 18—20 человек, оставшихся верными музыкальному камину и его доброму пламени. Для нас, руководителей, не имевших должного опыта, первый год был самым трудным. Как ни странно, второй отличался от него, как небо от земли. Количество перешло в качество? Дети повзрослели? Не знаем. Но уже не приходилось «звукооператору» Татьяне Цаплиной вскакивать со своего места и успокаивать не в меру расшумевшийся класс. У «камельковцев» на втором году занятий выработался рефлекс умолкания: стоило зазвучать «позывным», как споры затихали и глаза с надеждой обращались на лектора. Это вдохновляло, а контакт с детьми делал беседы еще более оживленными, появлялись экспромт, импровизация.

...Первые занятия были как бы вводными, обзорными: мы знакомили четвероклассников с разнообразием музыкальных форм и жанров, стремились показать им, как конкретно музыка передает то или иное настроение, как она иллюстрирует явления природы,— важно было научить детей понимать азы музыкального языка. На одном и том же занятии они слушали отрывки из Богатырской симфонии Бородина — и «Подснежник» Чайковского; финал его же 4-й симфонии — и «Ракоци-марш» Берлиоза. Впоследствии темы стали сужаться и конкретизироваться, занятия приобрели более цельный характер. Вот какие виды бесед практиковались на «Камельке»: «Музыкальные жанры и формы»; «Творческие биографии композиторов»; «Литературно-музыкальные композиции».

Говоря о жанрах, старались не сразу «забивать» ученикам головы теорией. Занимательность не упускалась из виду. Так, рассказ о жанре трио был одновременно и экскурсом в музыкальную жизнь Москвы 60-х годов XIX века. По форме это была как бы новелла о жизни и деятельности Н. Г. Рубинштейна, основателя Московской консерватории, друга П. И. Чайковского. Петр Ильич посвятил памяти Николая Рубинштейна свое инструментальное трио. Так и называлась беседа: «История одного трио». И в ней сконцентрировалась не только страничка теории, но и часть жизни человеческой, часть истории.

Особенным успехом у нашей аудитории пользовалась литературно-музыкальная композиция о Моцарте. Запомнились ребятам «озвученные» фрагменты из «Степи» А. П. Чехова, «Повести о лесах» К. Г. Паустовского и его же «Корзины с еловыми шишками». Эти занятия давались в сентябре, они были своеобразным вступлением к году встреч у «Камелька».

А завершали учебный год музыкальная викторина или конкурс. Наиболее интересным оказался конкурс сочинений о прослушанной музыке.

6 Зак. № 223

* *
*

Постоянно разнообразить занятия, привносить художественную фантазию в тематику и композицию бесед — все это было очень важным принципом существования «Камелька», средством, помогающим поддерживать внимание кружковцев. Но о главной цели при этом не забывалось. Пользоваться любыми средствами, чтобы завоевать симпатию аудитории,— считалось неприемлемым. Так, разговор шел постоянно о классической, серьезной музыке, вопреки советам и предложениям «во имя классики начать с эстрады». Важно было привлечь к классике — классикой же доказать правомерность такого пути.

Из-за перегруженности школьного расписания наш кружок не мог собираться чаще, чем раз в месяц. Практически это было 7—8 занятий в год (январь, как правило, пропускался по понятным причинам). Тем более от занятий требовалось большее разнообразие и предельная насыщенность. Мы не могли позволить себе роскошь, допустим, три занятия посвятить одному композитору, зато каждая из лекций как бы убирала очередное белое пятнышко на карте детских представлений о музыке. А чтобы материал лучше усваивался, через год или два вновь происходила на «Камельке» встреча с уже знакомыми композиторами, но повторное занятие отличалось от первого — и объемом, и глубиной содержания, и ракурсом темы, и даже названием.

Литература для лекций без труда отыскивалась в районной библиотеке, в магазине «Лира» и... на домашних книжных полках . Но никогда основой выступлений перед ребятами не были одни только книги. Опять-таки — срабатывали память, воображение, творчески преломлявшие все слышанное и прочитанное. Наши беседы дополнялись в том числе и лекциями известных музыковедов, часто звучащими в эфире и в филармонических залах... Такая беседа подобна разноцветной мозаике, но зиждется на личной убежденности, прочувствованности той музыки, о которой говоришь. И если педагогика — прежде всего искусство, то в первую очередь из-за этого личностного вклада в преподавание, воспитание.

За время, протекшее с 4-го по 7-й класс, с ребятами были проведены беседы на такие темы: «Здравствуй, музыка», «Русская природа в цикле пьес «Времена года» П. И. Чайковского», «Песня, танец и марш», «Композиторы «Могучей кучки», «Испания и Италия в русской музыке», «Тема весны в сочинениях русских композиторов», «Когда пушки гремели (о музыке в годы Великой Отечественной войны)», «Первая симфония Калинникова», «Сонатная форма», «Сонаты Бетховена», «Что такое программная музыка», «Иллюстративные и выразительные средства музыки», «Эгмонт» Бетховена и «Манфред» Чайковского. Сравнительный анализ», «История одного трио»,

«Детство и юность Рахманинова», «Поэты фортепиано», «Симфония и романтизм».

Интенсивно использовался биографический материал. На «Камельке», например, прозвучали маленькие лекции о Глинке, Мусоргском, Чайковском, Рахманинове, Бахе, Моцарте, Бетховене, Шуберте, Шумане, Шопене, Григе, Дворжаке.

Заключительное занятие было своеобразной контрольной работой: что из прослушанного оказалось усвоено в лучшей мере? Предлагалось определить композитора и название произведения, отрывок из которого звучал в викторине. Но наиболее совершенен и куда более показателен оказался конкурс сочинений. Здесь уже проверялась способность самостоятельно, образно мыслить плюс умение философски анализировать прослушанную музыку. Да и музыка была посложнее — Девятая симфония Дворжака. Мысли — в развитии, темы — во взаимодействии: какой простор для индивидуальной трактовки и — в то же время — какая задача отроческому уму! Вот где сказались три года подготовки, систематических занятий. Дело в том, что ни о произведении, ни о его авторе на этот раз не было сказано ни слова. Кружковцы слушали симфонию впервые (точнее, 1-ю ее часть) и должны были сами рассказать об услышанном — средствами рисунка.

...Да можно ли вообще как-то конкретно отразить на бумаге — в виде живописи или графики — столь неконкретное искусство, как симфония? У некоторых музыкальных педагогов это вызовет, вероятно, снисходительную улыбку, но вот какая интересная закономерность обнаружилась в результате эксперимента... Шестиклассникам предлагалось произвольно оформить свои зрительные ассоциации в виде картины, серии картин. Нежелающим рисовать разрешалось написать просто сочинение. И что же? При всем разнообразии сюжетов, иногда самых неожиданных, в рисунках детей повторялась тема моря. Солнечный восход над океаном, парусник среди волн, буря, птица над морем, снова бриг или каравелла... А единственное письменное сочинение повествовало о борьбе матросов со стихией!

Игра фантазии? Случайность?

Но обратимся к истории создания Девятой симфонии. Дворжак предпослал ей заглавие: «Из Нового Света». Написанная в 1893 году — году смерти Чайковского (этим событием обусловлено ее печальное вступление), она посвящалась путешествию чешского маэстро в Америку. Композитор отправился на поиски новых песен. Его пленили мелодии американских негров и индейцев. Главное, что выражено в 1-й части,— это стремление к новизне, воля к преодолению несчастий. Ветер странствий, зов будущего так ясно слышится в ней, и беспокойной, и окрыленной. И в то же время именно эта 1-я часть связана с образом морского путешествия, которое и было, по

существу, прелюдией к Новому Свету, водоразделом между Прошлым и Будущим. И дети интуитивно ощутили скрытую программу, которая была предпослана симфонии автором. И поняли они ее не в чисто иллюстративном плане. В лейтмотиве трубы, проходящем через всю 1-ю часть, они услышали психологическую подоплеку путешествия. Так зрительный ряд соединился с внутренним драматизмом и приобрел значение символа борьбы, преодоления. Но этот зрительный ряд и был путь через Атлантику... Значит, появление парусника на рисунках не случайно!

Что показал эксперимент с симфонией Дворжака? Прежде всего степень воздействия композиторского замысла на умы слушателей, притом самых юных. Объединяющая сила музыки проявилась в этом случае наиболее убедительно. Много говорится об индивидуальном, даже субъективном восприятии симфонических полотен, но за одной безусловной истиной часто упускается из виду другая, не менее очевидная: определенная содержательность оркестрового произведения, настраивающая разных людей на одну «волну», способность сообщать аудитории определенные, иногда рельефно зримые образы (если, конечно, они имелись в виду автором). В противном случае, не оценивая этой объединяющей силы, мы впадаем в известный по многочисленным пародиям дилентантизм: одним исполненная пьеса напомнила шум воды, а другим — стадо баранов.

В музыке при всей обширности, подвижности ее ассоциаций есть некая художественная определенность, без которой она была бы лишена объективного смысла. Тысячи людей в одном порыве соединяют Первый концерт Чайковского и доминорная прелюдия Шопена, моцартовский «Реквием» и «Аппассионата» Бетховена...

Чайковский не раскрывал слушателям программы своей Шестой симфонии, однако мы сейчас, безусловно, знаем в общих чертах эту «программу». Музыка сама установила тонкий контакт между сердцем композитора и нашими сердцами. На это и рассчитывал Чайковский — зачем ему было заранее разглашать сокровенную суть своего сочинения?..

Вспоминается случай с известным художником, написавшим картину под впечатлением от этюда Скрябина. И зритель сказал: «А знаете, это похоже на этюд Скрябина...» Художник заплакал от благодарности и потрясения.

Да, музыка способна объединять наши эмоции! И ребячья аудитория оказалась верным индикатором правильности этого положения. Однако она показала и другое: без навыка, без систематических экскурсий в страну искусства, без постепенного овладения простым, а затем все более сложным материалом — о музыке грамотно не расскажешь...

На четвертом году занятий, тоже в мае, семиклассники де-

лали самостоятельный анализ Пятой симфонии Чайковского. Всей — от первой до последней части. Многие сочинения — короткие и обстоятельные — поразили меня зрелостью суждений и чувствований. Это были сочинения наших кружковцев — всех их я знала давно. А несколько девочек, пришедших на майское занятие из любопытства, так сказать, заглянувших на «огонек», растерялись в пучине симфонического шторма, не услышали главного и написали блеклые, несвязные сочинения, лишенные мысли и композиции. Их и сочинениями-то нельзя было назвать. Уроки «Камелька» сказались с убедительной наглядностью.

* * *

Один из экспериментов мне пришлось провести над собой. Он был прост и случаен.

Однажды мое внимание привлекла 1-я глава «Повести о лесах» Паустовского. Эту главу я давно знала чуть не наизусть, да и творчество поэтичнейшего из прозаиков было мне близко и дорого. Но на сей раз почему-то подумалось: а как бы этот отрывок прозвучал по радио? Какой музыкой сопроводить текст, а музыка нужна здесь обязательно... Показалось, что 2-я часть Первой симфонии Чайковского подошла бы — такие там светлые, задушевные и чисто русские мелодии, так хорошо сливаются они в сознании с картинами родной природы. И текст, читающийся, как стихотворение, с его свободным и размеренным дыханием — какая находка!

«Дом рассохся от старости. А может быть, и оттого, что он стоял на поляне в сосновом лесу и от сосен все лето тянуло жаром. Иногда дул ветер, но он не проникал даже в открытые окна мезонина. Он только шумел в вершинах сосен и проносил над ним вереницы кучевых облаков.

Чайковскому нравился этот деревянный дом...»

Да, конечно, здесь анданте!

Извлеченная из домашней фонотеки пластинка быстро заняла свое место на проигрывателе «Ригонды».

Осторожно, целомудренно и нежно вступил оркестр — и повесть преобразилась. Слова зазвучали с особенной проникновенностью, словно прислушиваясь к самим себе, словно теперь мы читали их «крупным планом». Темп речи интуитивно подстраивался к течению музыки, сами собой возникали необходимые паузы в чтении, тогда симфония начинала звучать чуть громче (например, после фразы: «Дом скучал без звуков»). Музыка точно «накладывалась» на текст, наполнялась лесным воздухом и делала слышимой ту тишину, в которой созерцал, творил и думал великий мастер. Последние слова описания — «...голубоватым отблеском воды...» — совпадали с таким же прозрачным «голубоватым» затиханием мелодии.

Более кристального решения литературно-музыкальной композиции нельзя было и придумать. Это уже получался спектакль, где музыка была действующим лицом! Понятно, кому он предназначался: ребятам из «Камелька» оставалось только его завершить и отшлифовать...

Вместе с Татьяной Сергеевной принялись за работу. Местами (увы!) приходилось сокращать диалоги, убирать куски текста: больше 50 минут композиция звучать не должна. Надо было отрепетировать чтение, сделать предельно точными вступления музыки — осторожно, наплывом, не царапая иглой диск и не громыхая мембраной. Надо было подумать и над дальнейшим озвучиванием 1-й главы.

Азартных споров прошло много, но это, собственно, был дружный поиск, а не спор. После нескольких предположений была безоговорочно выбрана музыка из Третьей сюиты. Фрагмент, когда к Чайковскому возвращается надежда на спасение леса, сопровождался музыкой из 1-й части сюиты, а путь к губернатору — ночью, в тревоге, с колотящимся от тоски сердцем, с подавленным чувством растерянности и горя — как нельзя лучше характеризовал вальс из Третьей сюиты. Тот, кто слышал этот прерывистый, тоскливый, надрывающий душу вальс, знает: он — одна из самых трагических страниц Чайковского-симфониста. Таким образом, мы постарались избежать наиболее известных мелодий, чтобы литературно-музыкальная композиция была во всех отношениях познавательной.

«Повесть о лесах» завоевала симпатии кружковцев. Она явно произвела на них впечатление чего-то нового, неожиданного. Во всяком случае, и писатель, и музыкант стали им намного понятней, ближе, и они, по сути, открыли для себя Паустовского. Надо ли говорить, что равнодушно пройти мимо его книг они после этого не смогли бы?

Позднее мы провели схожий опыт со «Степью» Чехова. Вновь обратились к Чайковскому, памятуя о том, как внутренне созвучны были эти художники. Об их короткой и трогательной дружбе мы рассказали ребятам в виде вступления. Читать пришлось отрывки. Один из них — «пение травы» — сопровождался романсом «Я ли в поле да не травушка была».

А знаменитое описание ночной степи шло целиком на фоне 3-й части Третьей симфонии. Нельзя передать, как освежила эта, полная сумрачного очарования, музыка страницы чеховской «Степи». Даже ее восторженная кульминация совпадает с эмоциональным раскрепощением рассказчика: «...душа дает отклик прекрасной, суровой родине, и хочется лететь над степью вместе с ночной птицей». Для нас самих, взрослых, Чехов открывался в слиянии с музыкой по-новому. А для ребят это было первооткрытие.

Не лишне добавить, что один раз черновой вариант нашей

композиции прозвучал перед родителями — во время собрания — и мгновенно встретил их сочувствие и поддержку. Не надо бояться просвещать старших. На родительском собрании порой сильнее множества назидательных речей действует стихотворение, прочитанное в свое время их детьми на занятии кружка. Взрослые видят, что преподносят их отрокам в школе, и плотина недоверия легко рушится. Мы немножко стесняемся быть эмоциональными, сентиментальными. А зря. Доброе дело, порыв найдет отклик и в сердцах взрослых людей, а разве не нужны нам единомышленники среди родителей? Благодарность их всегда искренна. А самое ценное — их поддержка, агитация за кружок внутри семьи.

* * *

Мы с Таней Цаплиной сидим в опустевшей учительской и сосредоточенно решаем, как распределить награды. Андрей, десятиклассник, помогает нам — он оказался способным членом жюри. У нас — несколько книг, проспектов, наборов открыток, пластинки. Вот и надо сделать так, чтобы первая премия не походила на третью. Уравнение с неизвестными...

— Да что ты: кому третью!— не выдерживает Татьяна Сергеевна.— Не будет третьей! Будет три первых, две вторых. Остальные — поощрительные. Ведь явно три сочинения отличными получились! Обижать никого нельзя.

...Дети есть дети. Им нужен и здесь элемент игры, загадочности, торжества. Им нужны поощрения. И чем серьезнее мы отнесемся к их самолюбию, тем лучше.

...В учительскую вихрем врывается ушастый мальчуган и тут же убегает с воплем: «Я знаю, Ольге первая премия!!»

Да, Ольге — первая премия, несмотря на грамматические ошибки (а сколько их еще в сочинениях!) и на смешливое поведение в классе. Девочка разобралась в музыке философски, «взросло», и жюри должно быть справедливым.

И вот после конкурса, венчающего год, мы раздаем награды, поздравляем победителей. Но обижать никого нельзя, и каждому участнику «Камелька», просто за то, что он посещал занятия, вручается тоненькая книжка. Не беда, что она стоит 12 копеек: цены этой книжечке нет. В ней — все рассказы Паустовского о музыке и, конечно, глава «Скрипучие половицы» из «Повести о лесах». Магазины «Лира» и «Мелодия» были основными «поставщиками» наград. Да и во многих книжных лавках можно увидеть биографии композиторов, популярно изложенные для школьников; музыкальные календари тоже шли в дело.

И мы не скупились на подарки. Победителям вручали по три, две книги. Хотелось, чтобы все это выглядело не формально, чтобы книги были интересными, а главное — чтобы кон-

курсная суматоха вызвала радостный отзвук в наших ребятах, и память о встречах у «Камелька» осталась после того, как они навсегда расстанутся со школой, а вместе с ней — с детством.

* *
*

— А я не хочу абонемента.

— Почему, Таня?

— Не хочу. Не надо. И все.

Мы изображаем недоумение. Но Цаплина уже успела сказать мне, что в семье Тани М. туго с деньгами. Старшая пионервожатая знает всю подноготную своих детей. Ясно: мама не дает Тане три рубля на абонемент! Женщину можно понять: воспитывает, по сути, одна двоих детей. Но лишать ребенка абонемента в Большой зал консерватории? Никогда потом не наверстать упущенного. А Таня — умная, серьезная девочка, с легко ранимым, гордым характером. Человек сложный и замкнутый, и очень искренний одновременно. Карие «мальчишечьи» глаза глядят упрямо, лоб опущен.

— Не надо мне ничего.

А у нас с Татьяной Сергеевной новая идея: снабдить всех «камельковцев» абонементами в филармонию на будущий сезон. Говорят, трудно прорваться на лекции Светланы Виноградовой, но... неужели не рискнуть? Все-таки пять воскресений в году...

После нескольких месяцев беготни по душной летней Москве набралось 12 абонементов. Потом прибавилось еще несколько. «Камелек» охвачен филармонией! Это хорошо. Но как же Таня М.? Она посещала все занятия, музыку любит, стремится к ней — это совершенно очевидно. Мы раздаем кружковцам абонементы, объясняем, как ими пользоваться. Вручаем пропуск на пять концертов в консерватории и Тане:

— Ты будешь ходить вместе со всеми. Пожалуйста, не беспокойся и не возражай.

Таня хранит молчание. Трудно по ее лицу понять, какую борьбу чувств она испытывает. Но я знаю, что доминирует в этой борьбе.

...Она улыбнется позже, после концерта и лекции Виноградовой, улыбнется хорошей, открытой улыбкой.

Традиции школы создавали определенный творческий микроклимат.

Многие годы в 279-й школе существовал так называемый «университет культуры». Руководителем и организатором его более 25 лет была преподавательница истории Варвара Галактионовна Гильберштейн. В «университете» действовало два факультета — живописи и музыки. Посещали его занятия ребята постарше, учащиеся VIII—X классов. Раз в две недели, в пятницу, в 16 часов, в Третьяковской галерее собиралось около

30 старшеклассников, чтобы послушать рассказы о художниках старейшего научного сотрудника Е.П. Лебединской, познакомиться с их творчеством, научиться смотреть картины. И по сей день продолжаются занятия в «Третьяковке», только ведет их уже дочь Е. П. Лебединской...

С музыкальным факультетом дело обстояло сложнее. Лекции в школе одно время читала музыковед В. П. Россихина. Затем факультет по разным причинам распался — и сложился вновь уже на общественных началах. Его занятия, оснащенные магнитофонной записью, удавалось проводить не чаще пяти раз в год. Но все же удавалось. Заслуга в этом целиком принадлежит Варваре Галактионовне, ее организаторскому мастерству, педагогическому такту и неиссякаемой энергии. Некоторое время читать лекции приходилось и мне. Сейчас я вспоминаю их как трудные, но отрадные экзамены... Это были продолжительные беседы о композиторах-классиках, вместе с музыкой они занимали от полутора до двух часов. Проигрывателем во время таких лекций не пользовались, фонограмма составлялась заранее. Чуткий, опытный звукооператор, умеющий не затянуть паузу и не сделать ее слишком короткой, не «врубить» музыку громко там, где она должна идти наплывом, обеспечивает половину успеха.

Очень важно было художественно выстроить материал, не пропустить примечательных фактов биографии... Над лекцией думали вдвоем, втроем и, как в случае с «Камельком», это неизмеримо облегчало работу.

В совокупности Третьяковка и музыкальный факультет давали старшеклассникам тот самый комплекс эстетического воспитания, о котором мы говорили вначале. Часы музыки приурочивались к определенным темам, изучались, видимо, на уроках литературы или истории (хотя это не было строгим правилом). Так, лекции «Чехов и Чайковский», «Шопен и революция» перекликались с темами школьных уроков, развивали их и дополняли. А каким объемным делали представление о демократическом искусстве России рассказы о Мусоргском, Бородине, Балакиреве, Римском-Корсакове, особенно после экскурсии, посвященной художникам-передвижникам!

Музыкальные факультативы не только повышали эрудицию школьников. Очищение эстетического вкуса от всего случайного, наносного, мелкого было насущной задачей. И «Камелек», и «университет культуры» вели незримый бой против дешевой эстрады за истинно прекрасное искусство.

Архаичность не во вкусе ребят. Не было ее и в наших вкусах. Мы не сторонились современности. Научить слушать современную музыку — задача сложная, но сделать это можно только постепенно, идя от традиции и не забывая о ней...

Очень много нам помогает стенгазета. Ее выпуск не был эпизодическим. Три года подряд выходило ежемесячное прило-

жение к «Нашей газете» — основному печатному органу школы, где существовали, помимо всего прочего, литературный альманах «Муравейник» и «Вестник музея А. Т. Твардовского». «Музыкальный вожак» возник как естественное продолжение всей музыкально-эстетической деятельности школы.

Газетам везло. Их читали не только школьники, но и студенты (в помещении 279-й по вечерам занимался финансовый институт). «Наша газета» пользовалась любовью читателей уже много лет. Рядом с ее обширной «простыней» стал появляться ватманский лист «Музыкального вожака». Заголовок — на фоне нотных линеек. Впереди летел журавлик. Или лебедь. Мы не знали точно, кто. Но это был вожак стаи. И перекидывался прозрачный ассоциативный мостик к «Лебединому озеру»...

Статей в выпусках «Вожака» печаталось немного, три или четыре. Наибольший интерес вызвали те номера, где рядом с очерками по истории музыки велись оживленные дебаты о современной музыке — симфонической и эстрадной. Плодотворным был разговор о музыке Шостаковича, интересно прошла дискуссия о новом диске Тухманова. И не всегда ребята, что называется, «плелись» за модой. Выяснилось, что они сами критически смотрят на некоторые явления эстрады. Хорошо, что у подростков была возможность поделиться друг с другом мнениями — благодаря газете поспорить, найти единомышленников.

Была в газете рубрика «В чутких и гулких залах», под которой публиковалась информация, какие концерты в филармонии можно послушать в ближайшие дни. Часто помещались стихи о музыке — самих школьников и известных поэтов. Была рубрика «Слово «Камельку», смысл которой пояснять излишне. Газета стала рупором факультативов, и все лекции вкратце освещались ею. Часто ребята сами несли в редакцию «Вожака» статьи, заметки о своей любимой (или нелюбимой) музыке, газета стала неотделимой от их жизни.

Первый выпуск «Музыкального вожака»— очень строгий, академичный — посвящался Пятому конкурсу имени Чайковского. Затем шли выпуски как целевые (о Глинке, Шостаковиче, музыке военных лет), так и смешанные. «Вожак» печатал конкурсные сочинения «камельковцев», а однажды, после летних каникул, дал мажорную, светлую выставку цветных рисунков, навеянных Девятой симфонией Дворжака,— под общей шапкой: «Мы рисуем музыку».

В «Музыкальный вожак» писали смело, откровенно, горячо, и было отрадно, что ребята относятся к нему, как к своей газете. А чтобы не выглядеть одиноким, «Вожак» избрал себе подзаголовок: «Приложение к «НГ» (т. е. к «Нашей газете»). И правда: ребята из редколлегии «НГ» часто помогали разукрашивать музыкальную газету своими фломастерами. Отслу-

жившие номера «Вожака» бережно хранились, и я уверена, что до сих пор хранятся вместе с «Нашей газетой». Недавно мы с Ритой Ломовой побывали в родной школе. Оказалось, «Вожак» продолжает жить. И статьи его были еще интереснее.

В погоне за доступностью важно не переборщить. Доверие к аудитории, уважение к школьнику — залог удачи. Преданный искусству — не упрощает. Он увлекает своим пафосом, убедительно зовет: пойдемте, я открою вам дверь в щедрый мир, который станет вашим! И подростки безоговорочно подчиняются этому призыву — в них заложены золотые россыпи доверия. А тогда уже можно вести этот корабль с верной и преданной командой в любые дальние страны.

Надо порой быть даже чуточку сложнее, чем им привычно, чтобы они почувствовали, что с ними говорят на равных. Иметь стимул роста в 13—16 лет гораздо важнее, чем глотать манную кашу примитивной популяризации.

...Надо ли, скажем, начинать с Моцарта?

Солнечный, трагический, наивный, иронический, мудрый, гармоничный, горестный Моцарт. Как о нем рассказать просто? Автор свыше сорока симфоний. Как о нем сказать за 45 минут? «Реквием»— и аудитория «Камелька», подростки, очень разные.

На обдумывание композиции ушел отпуск. И вот на Оке среди холмистых далей Велегожа и Поленова пришло решение. Прочитанный томик Чичерина сыграл свою роль. А спокойная обстановка вольготной полупоходной жизни, тишина и уединение позволили отшлифовать, до мельчайших деталей продумать будущую беседу. Начиналась она музыкой Моцарта, несколькими вводными фразами о композиторе. В ткань повествования как бы сам собой входил рассказ К. Паустовского «Старый повар». Снова музыка — подобная той, о которой шла речь в рассказе. Рассказ Паустовского оканчивался, а повесть о Моцарте продолжалась. Веские, литые мысли Чичерина, поставившего лозунгом своей жизни —«Революция и Моцарт», вкрапливались в композицию. Пауза. Начинают тихо звучать стихи Окуджавы: «Моцарт на старенькой скрипке играет. Моцарт играет, а скрипка поет. Моцарт отечества не выбирает, просто играет всю жизнь напролет...»

И это выходило органично, потому что эти стихи Окуджавы — как раз образец современной культуры. Благодаря стихам нашего современника Моцарт стал еще ближе ребятам.

В конце выступления звучал Пушкин.

«Пушкин!— сказала мне однокурсница, не очень четко представляющая себе задачи педагогики,— подумаешь, как оригинально! Кто же обходился без «маленьких трагедий», говоря о Моцарте? Не новость».

...Нет, новость! В том-то и дело, что для детей это было новым. Никто из шестиклассников не знал по-настоящему ни

Моцарта, ни Пушкина, им не приходилось слушать «Моцарта и Сальери», ведь одно дело говорить студентам и другое — учащимся обычной средней школы, у которых длится еще возраст, полный удивления и неведения. То, что не удивило мою ровесницу, для них было откровением, потрясением, пробудившим неведомые чувства. Как важно ставить себя на место данной аудитории, слышать себя со стороны!

Побледневшие, с широко открытыми глазами, они вытянули шеи в каком-то грустном оцепенении. И неохотно разошлись по домам после занятий. В их сознании, наверное, еще звучали начальные части «Реквиема». Строфы Пушкина, начиная со слов «Слушай же, Сальери, мой Requiem», читались на фоне музыки, забыть которую, раз услышав, невозможно никому. Заканчивалась композиция, однако, не «Реквиемом». Заканчивалась она Сороковой симфонией.

Разумеется, решения темы могут быть разными!

Но разве в способе дело? Главное — уничтожить равнодушие. Только непременно одно условие: принцип лекции должен быть творческим. И даже личностным.

Потому ведь и зажигает других любовь к музыке, что это личная любовь.

Первую свою лекцию о Рахманинове — к 100-летию со дня рождения композитора — я репетировала раза три. Девочка-старшеклассница написала потом в «Нашу газету»: «Вы подарили нам своего Рахманинова, и каждый сидящий в зале понял, какой дорогой подарок ему сделан». Большего волнения и счастья, чем в тот день, я не испытала.

Некоторые занятия «Камелька» шли без предварительных репетиций. Результаты были разные. Трудно предугадать, от чего зависит удача или неуспех... Но экспромт желателен в любом случае, как и предварительная тщательная подготовка. Одно не противоречит другому. Продуманные тезисы обязательны, репетиции — не помешают, но «заговаривать» текст ни в коем случае нельзя. Нужно сметь в любой момент изменить русло разговора, нужна непринужденность. Если руководитель кружка и так хорошо знает материал, зачем иссушать его повторениями? Лучше в таком случае читать «с места», вовлекая ребят в процесс размышления о композиторе, внезапного — и тем не менее обязательного. Думаю, что стиль экспромта должен сохраняться в любом случае, лекция должна тяготеть к импровизации. Ведь у хороших преподавателей совершенно не замечаешь напряжения, предшествующего выступлению перед студентами, все воспринимается как непринужденная исповедь, рождающаяся вот сейчас, здесь... Однако все зависит и от индивидуальности, от характера педагога. Импровизировать без привычки, без уверенности в себе — спешить не нужно. Но если хочешь и можешь быть свободным,— будь им.

* *
*

Не секрет, что в средних школах еще бытует иногда этакий пренебрежительно-снисходительный взгляд на эстетическое воспитание: «А! Это все эмоции! Обождем». Или: «Это все лирика!» Как будто эмоции и лирика — последнее дело и богат человек одними рациональными знаниями, житейской неуязвимостью, проходным баллом в институт... Сами незаметно для себя мы порой растим страшный практицизм в детях! «Да будет тебе с твоими репетициями!». «Подождет газета — математика вон горит...». «Бог знает что у него в голове — завтра зачет, а говорит по телефону о краковяке из «Ивана Сусанина»!» Для него, может, смысл жизни сейчас в этом краковяке...

Чистое, бескорыстное горение в искусстве смешивают с легкомыслием. Позиция художника всегда эмоциональна. И нам надо помнить, что беспокойное биение гуманного сердца всегда было и будет присуще русской культуре. А как взрастить в детях комплекс высоких нравственных качеств, как передать им великое духовное наследие, минуя каналы искусства? Оно должно занять свое законное место в школьном воспитании, классном и внеклассном.

Школьное расписание всегда перегружено — это объективная трудность, но сознательно оттеснять на задний план работу кружка под предлогом: «Музыка подождет»— неразумно. Нет, музыка не подождет! И если в юности не дать человеку заряда определенных чувств, не распахать его эмоционально-интеллектуальный слой, он может так и зачерстветь, огрубеть, до седых волос остаться обиженным судьбою, глухим к каким-то проявлениям красоты мира. Поэтому и стремились мы сделать хотя бы то, что умели, на что были способны, и не терять времени.

Нам хотелось бы добиться большей активности аудитории. Например, дети постарше, 13—15 лет, уже могут сами готовить короткие выступления о любимом композиторе или — что еще эффективнее — о конкретных произведениях. Хорошо, если бы каждый рассказал, делясь с товарищами, с чем конкретно связана любовь к этой музыке, что помогло ее понять. Такой «взаимный обмен» кружковцев дал бы великолепные результаты. «Мой Бетховен», «Мой Рахманинов»— такие сочинения надо проводить чаще.

Что касается непосредственного «диалога» с аудиторией — надо ли его вводить? Всегда ли он обязателен? Думается, что не всегда. Форма общения зависит от склада личности. В методе Д. Б. Кабалевского преобладает диалог — и это оказывается замечательным способом приобщения к музыке, постепенного вовлечения в ее полный неожиданности открытый мир. Беседы Светланы Виноградовой, напротив, поэтически напря-

женный монолог о любимом искусстве. Важно, что лекции в конечном итоге приучают ребят относиться к музыке, как к живому существу. И хотелось бы, чтобы в школе был налажен контакт с филармонией. По странной традиции абонементы на концерты-лекции для детей и юношества распространяют... в основном в музыкальных школах, т. е. среди детей, заранее приобщенных к музыке.! Но разве эти концерты не нужны также и ребятам общеобразовательной школы? Разве только будущим артистам необходимы театр, кино? Элитарность несовместима с нашим общественным идеалом, и чистая, чарующая музыка нужна прежде всего таким вот «необразованным», обычным детям... и детям их детей, которые, быть может, станут профессионалами. А может, и нет. Просто человеку нужно счастье, а музыка помогает стать счастливее всем.

* *
*

Мыслящий педагог знает, что для организации кружков нужны условия. С другой стороны — условия эти надо создавать для реально существующих энтузиастов, которые — платно или на общественных началах — будут вести факультативы в школах. Без энтузиазма, без сердечного горения и любви на этом поприще делать нечего.

Мы не призываем заниматься филантропией. Наверное, каждый должен просто-напросто сделать свои выводы: учителя, директора школ и... свободные художники. В одиночку такие предприятия не организуются, но если у творческого, артистического начала есть добросовестная административно-общественная поддержка,— дело, в общем, выигрывает. Значит? Значит, призыв наш обращен и к тем, и к другим. Но все-таки в первую очередь к тем, кто может и должен отдавать свои знания школьникам — к молодой интеллигенции, студентам гуманитарных вузов, к людям, уже немало умеющим: попробуйте! Дерзните. Если у вас есть свободное время, силы и хоть чуть-чуть заветных идей,— проявите себя. Достойное самоутверждение. И вдруг оказывается, что то малое, чем ты владеешь, на деле выливается в неизмеримо большее. То, чему ты и значения не придавал, обретает новый, прекрасный смысл.

Трудно просто так постучаться в незнакомую школу? А ты пойди, студент, в свою. Она тебе дала кое-что, а ты ей — ничего?

В университетах, консерваториях, пединститутах, музучилищах пропадает бездна вдохновенной «рабочей силы». Пропадают люди, обладающие кладом — свободным временем,— и не подозревают, как обкрадывают себя. Да, и себя — потому что духовная заполненность делом бескорыстным самих нас делает сильнее.

Но куда менее тогда становится понятно невнимание к му-

зыке учителей-литераторов! На уроках литературы музыке мало уделяется места прежде всего потому, что недопонятым остается процесс взаимодействия искусств, связь художников эпохи. За 10 лет учебы в школе я ни разу не писала сочинений о музыке.

Одностороннее обучение недостаточно, ущербно — это в наше время видят все. Будущее, так или иначе,— за школой искусств (подобной той, что красуется сейчас в Химках). Но ждать у моря погоды неинтересно. Внедрять сеть кружков эстетического воспитания в школьную жизнь надо сейчас. И делать это с увлечением и охотой: дело-то ведь благодарное.

Мы никого не переубеждаем и никому не навязываем своего мнения. Но мы имеем возможность опереться на свой скромный опыт. Доказывать его правоту нет нужды. Мы вкратце рассказали о нем.

Прошло несколько лет... А кажется, миновала целая вечность. За это время изменилось и небо, и земля. «И сам, покорный общему закону, переменился я...» Прежней осталась только верность юности, благодарная память о ее мудрых, прекрасных уроках.

И еще одно...

Недавно в Московском городском Дворце пионеров и школьников меня окликнула Таня М. Застенчиво улыбаясь, она сообщила:

— Я буду работать старшей пионервожатой. Хочу «Камелек» возродить. Вы поможете?

...К этому мне больше нечего прибавить.

Б. Неменский,
заслуженный художник РСФСР,
лауреат Государственной премии
СССР

ОБРАЩАЯСЬ К РАЗУМУ И К СЕРДЦУ...

Не только в мышлении, но и всеми чувствами человек утверждает себя в предметном мире.

К. Маркс

Нравственное, духовное становление личности, в частности каждого будущего гражданина нашего общества, невозможно без эстетического, а значит, и художественного воспитания.

Проблема нравственности непосредственно связана с необходимостью перестройки всеобщего художественного воспитания и образования. Мы убеждены, что для развития нашего общества, для формирования гармонического, уже сегодняшнего человека здесь, в сфере художественного воспитания заложены важнейшие «орудия производства».

Поэтому полезно разобраться в существующих реально опасностях для нравственного развития молодежи и в том, в какой мере им может противостоять эстетическое и художественное воспитание. Разобраться в этом особенно важно и потому, что в решении этой проблемы пока нет ни большого позитивного опыта, ни порой даже четкой убежденности в необходимости искусства как воспитателя в школе.

Зададимся вопросом: что же и в каких условиях может дать школьный предмет искусства для нравственного развития личности ученика?

Мы часто слышим такие суждения: духовная инертность, эмоциональная неразвитость, невысокий уровень эстетического наслаждения, восприятия... Но при чем тут искусство? При чем художественное и эстетическое развитие?

Мы прекрасно понимаем, что искусство — не панацея от всех духовных и нравственных недугов. Отношения в семье, в школе, на производстве, пример старших — их поведение, отношение к жизни, к нашим идеалам — вот подлинная школа «передачи традиции», то поле, на котором даже самые высокие идеалы могут быть опровергнуты повседневной практикой и потерять для ребенка убедительность. Верно заметил С. В. Образцов: если отец убеждает свое дитя, что воровать общественную, государственную собственность плохо — и при этом пла-

тит слесарю-водопроводчику за то, чтобы тот поставил ему хороший, но явно «заимствованный» где-то кран,— ребенок не поверит ни в нравственную позицию отца, ни в его «идеалы».

Конечно, тут необходима и «цепная реакция»— целая программа следующих друг за другом решительных действий.

Но с чего-то начинать нужно. Например, с перевоспитания этих «пап» с двойной «нравственной бухгалтерией»?

Но, может быть, можно прервать эту «бухгалтерию» в школе? Ведь школа в руках общества, государства. Может быть, там «сочетать слово и дело»? И может быть, это «слово» убеждения, нравственной силы мы извлечем, в частности, из огромного арсенала искусства?

Мы почему-то привыкли думать, что духовная незрелость, нравственные сдвиги присущи в основном людям, не затронутым «цивилизацией», образованием, которое иной раз приравнивают к культуре.

Но сколько специалистов своего дела оказывается духовно неразвитыми! Сколько людей, получивших не только среднее образование, но и высшее!

Известно, что, кроме логической, есть и эмоциональная сторона развития. Вторая, равноценная... Может, стоит об этом задуматься? А как часто мы допускаем перекос в нашем образовании, думая, что и духовная жизнь, и эмоциональные предпочтения как-нибудь сформируются сами собой. Причем — почему-то сформируются именно так, как нужно нашему обществу. Нам нужны инженеры, техники, научные работники. Экономика нигде, никогда не развивалась такими темпами, как в нашей стране, тем более в век научно-технической революции... Но люди — не машина. Экономика — тоже сфера человеческих отношений. Значит — духовная сфера, сфера эмоциональная.

Но вот порой появляются потребительские идеалы, культ вещей, силы как права.

Значит, высокое развитие точных знаний, точных наук не всегда адекватно эмоционально-социальному воспитанию?

Вот почему перед деятелями советской культуры встает огромная задача — гармонизировать образование, выравнять в «правах» с точными науками гуманитарные знания и искусства. Правда, часто говорят: «А время? А деньги? Время в учебном дне — не прибавите».

Суть проблемы, конечно, не просто во времени и средствах. Нет порой убежденности, что искусства могут выполнять работу по настройке души, конструированию нравственного мира с помощью опыта поколений, опыта их находок и ошибок.

Появляются даже некоторые «обоснования». Таково положение дел: «Вы требуете эстетического воспитания? Пожалуйста, через ту же математику, физику, спорт, труд мы сами дадим его. При чем тут искусство?»

Вряд ли я буду оригинален, если вновь повторю, что труд создал человека, но, простите, не искусство!»— писал в журнале «Детская литература» (№ 2, 1974) кандидат педагогических наук В. Ковешников.

«Если эстетическое воспитание, то основное внимание должно быть уделено... не столько искусству, сколько простому труду, физической культуре, науке, эстетике поведения...»— говорит далее Ковешников. Он ссылается на Ушинского, делая его своим сторонником (великий русский педагог говорил, что в любом предмете есть более или менее эстетический элемент — и был прав), и на В. Разумного, который заметил, что «музицировать может и мерзавец, рисовать и убийца». Правильно, конечно, заметил.

Но что это доказывает? Что искусство не «выпрямляет» человеческую душу? Не облагораживает?

Да, очевидно, не всегда. Искусство — это не лекарство, не панацея от пут духовного примитивизма.

Те, кто пытаются представить искусство таким образом, — глубоко заблуждаются, дискредитируют его роль в духовной, нравственной жизни подрастающего поколения.

Что же такое искусство в формировании личности? Что может дать? Что — не может?

Давайте разберемся. Здесь корень проблемы, корень необходимости нового подхода к преподаванию искусства в школе.

Заметим, кстати, что попытка навязать сторонникам художественного развития детей мысль, что этого и будет достаточно для правильного формирования личности,— явная передержка.

Мы ведем речь о единой системе. О системе, где искусства будут частью этой системы. Важнейшей частью, но не единственной.

Итак, давайте разберемся в том, что же все-таки может дать искусство. «О жалок был бы круг наших представлений, если бы мы были предоставлены только своим личным пяти чувствам и мозг наш перерабатывал бы только пищу, ими добытую! Часто один мощный художественный образ влагает в нашу душу более, чем добыто многими годами жизни; мы сознаем, что лучшая и драгоценнейшая часть нашего «я» принадлежит не нам, а тому духовному молоку, к которому приобщает нас мощная рука творчества»,— писал в свое время известный русский писатель В. Гаршин.

Приобщает... Очевидно, именно в этом свойстве искусства и заключается его способность «выпрямлять», «поднимать» и вести к высотам человеческого духа. А не просто в умении рисовать, музицировать, танцевать. Не просто в художественной деятельности. Искусства *приобщают* к огромному духовному наследию человечества, сконцентрированному в них, и в основном в них.

Так же как точные науки приобщают к многим векам покорения человеком сил природы. В этом процессе покорения природы было и будет много прекрасных и героических страниц. На этих примерах силы и красоты человеческого духа действительно можно воспитывать. Хотя для того, чтобы не просто информировать об этих подвигах, а увлечь ими, «заразить», придется... прибегнуть к помощи искусства — создать песню, пьесу, картину, может быть — речь, горячее устное слово.

Информация, факт — далеко не всегда вдохновляет. К тому же этот факт, явление не этой науки, а жизни; красоты не науки — красоты человека, сделавшего подвиг в науке, факт его душевного богатства, силы, красоты — факт не научной, а духовной жизни этого человека.

Но остается другое в науках, которое действительно является их сутью и несет на себе, как говорил Ушинский, эстетический момент. Математическое решение может быть красивым и некрасивым. Решение любой технической, научной проблемы и задачи тоже может по праву быть оценено в этих эстетических категориях. Мы отчетливо понимаем, что под прекрасными решениями имеются в виду всегда гармоничные, под некрасивыми — негармоничные.

Оптимальное решение прекрасно именно в силу того, что оно самое гармоничное. Самое простое и ясное. Без случайного, лишнего. И такое решение проблемы несет в себе эстетический момент красоты не только в науке — в любой деятельности человека. И в спорте, и в любом труде, любом деле. Мы наслаждаемся прекрасно сделанной деталью, конструкцией, красивым голосом, хорошо поставленным ударом в боксерском поединке.

Но, кстати, предельно гармонично, значит, эффективно с точки зрения боксерской техники может быть нанесен удар и на ринге спортсменом, и хулиганом на улице.

Разве не может? Ведь здесь критерий удара не социальный, не этический или нравственный, а сугубо профессиональный. Любая прекрасная, гармоничная работа, например, может нам нравиться своими отработанными, гармоничными, точными, экономными движениями. Красота мастерства в чем-либо — это подлинная красота. Но всегда ли на благо людям обращена эта красота, определяет ли она красоту уже совсем иного плана — отношение к миру, красоту духовной жизни, духовных целей человека? Даже самая высокая красота математических решений или красота физически совершенного тела еще никак не предопределяют красоту (или безобразие) духовных, этических, моральных идеалов ими владеющего человека. И то, и другое с равной возможностью может быть направлено на социальный прогресс человечества и на то, чтобы закрыть ему путь. Даже великое открытие века — расщепление атома — это и его добро, и его зло. Это возможность и того, и другого.

Хотя открытие само по себе — прекрасно. Да, всеми науками, спортом, процессом труда можно и нужно воспитывать у человека способность действовать гармонично, искать оптимальные решения.

Но в понимании человеческих отношений, отношений индивидуума и общества только эти элементы красоты и гармонии — далеко не все.

Ни одно самое прекрасное математическое решение, открытие физики или химии не может ответить человеку — зачем он живет, что значат для него окружающие его люди, что он для них... А ведь эти, именно эти представления делают его Человеком среди людей. И от того, насколько они не просто логичны, а многогранны, гармоничны, личностны, и зависит его жизненная позиция.

Представление о жизненных целях дают гуманитарные науки — история, философия. Дают знания. Но, к великому сожалению, даже они не могут сделать всего.

Как бы было, очевидно, просто, если бы этим можно было ограничиваться! Если бы человек был логичен, как робот. Но человек живет чувствами — не только логикой, чувства эти не что-то неизменное в нас — это важнейшая часть нашего мышления, нашей способности воспринимать мир, осмысливать его, жить в нем и... мечтая о будущем,— строить его.

Самые высокие гуманитарные науки не могут передать нам *опыт чувств* предыдущих поколений. А без передачи этого опыта человеку невозможно построить свой собственный мир чувств, ощущений на уровне сегодняшнего развития человечества. Сколько тысячелетий прошло — столько формировались и чувства. От животного — к человеку. И в искусствах накоплен этот огромный опыт очеловечивания человеческих чувств. Лишь пользуясь этим опытом, можно очеловечить чувства каждого нового поколения, только «опираясь на мощную руку творчества»...

Мы, художники, говорим — искусство несет человеку представление о прекрасном и безобразном, о красоте и добре, о человечности.

Искусство извечно было и будет полем боя за духовную красоту.

Оно было и будет оружием, средством внушения этих представлений — вернее, убеждений.

Кстати, эти представления о добре и зле, прекрасном и безобразном могут быть и диаметрально противоположны. Мир капитала тоже пользуется убеждающей, гипнотизирующей силой искусства... Мы же имеем в виду другое — прогрессивное, гуманистическое, высокое искусство.

Но, прикасаясь и к нему, нередко остаются духовно «пустыми» те мальчики и девочки, которым немало страниц посвящает наша пресса,— жители ультрасовременного города. Во-

круг дизайн, сервис, умные книги, современные магнитофоны, транзисторы...

Ребенок играет на рояле, рисует... Нам кажется,— он приобщился к искусству. Особенно — если изучал историю искусств и даже знает, когда жил, что создал тот или иной гений.

И мы уже всерьез полагаем: он стал духовно богатым. Но, оказывается, можно знать всю историю искусства и не познать его ценности. Это состояние кажется на первый взгляд парадоксальным, но в повседневной жизни встречается нередко. Снобы — именно такие люди.

Можно даже стать виртуозом формы, но не проникнуть в искусство дальше и глубже формы. Сколько встречается серых, ремесленных, на высшем уровне грамотности исполненных, но, по сути дела, антихудожественных поделок...

Значит, не всякое умение, не всякое знание искусства открывает двери к его духовным кладовым.

Тут опять полезно пойти по пути сравнения, например, с математикой или спортом.

Движения спортсмена при беге на коньках могут быть умелы, красивы, изящны — и наоборот — неизящны, нескладны, неумелы. Так же прекрасны, изящны могут быть линия на рисунке, тон или колорит картины. Прекрасной может быть как композиция произведения искусства, так и ход математического решения. Авторский почерк, высшее мастерство и здесь и там могут быть прекрасными сами по себе. В математике, спорте это мастерство и дает окончательную удачу, эффект работе. Здесь наиболее гармоничное решение адекватно оптимальному.

В искусстве... В искусстве даже высшее мастерство решения формы, конструкции не дает еще гарантии оптимальности содержания.

Очевидно, в искусстве взаимоотношения формы и содержания несколько сложнее, чем в математике или спорте. Иначе — как бы мы говорили о «форме», решении, взятом на «прокат»? Новое содержание у самобытного художника или течения (Врубель, Ван Гог, передвижники, импрессионисты) родило свою яркую форму (форма здесь как бы итог содержания, неразрывно с ним связана). И вдруг пошел легион подражателей, которые берут эту, не ими открытую форму напрокат, «надевают ее», навязывают чужому содержанию... (Так рождаются художественные моды.)

И если в спорте форма фактически и является сутью, содержанием и тысячекратное повторение ее не «деквалифицирует», если в точных науках и технике новые решения (новая форма) и ищутся именно для того, чтобы их тысячекратно использовать, и это не приводит к разрыву подлинной сути и формы, то в искусстве складывается иная ситуация. Передвижники не могли бы свое содержание выразить импрессионистической

формой. Не могли бы и импрессионисты выразить свое содержание чужой им формой — передвижников или, например, формой «Бубнового валета», одной из модернистских группировок начала века.

Однако у сегодняшних художественных стилей изобразительного искусства есть общая основа формы — это академическая художественная грамота. Это еще не язык, но те его общие профессиональные основы, которые выработало искусство. Есть свои принципиальные основы и у современных конструктивных и декоративных искусств. Будущих профессионалов во всем мире обучают именно этим основам языка. Но, дав человеку только эти основы, никто не может гарантировать именно прогрессивное, высоконравственное, а не иное использование им своего профессионального мастерства. Мы знаем это по практике.

Тем не менее в школьной педагогике мы часто элементами основ языка и ограничиваемся, подменяя ими подлинные представления о языке искусств, об их жизненной сути и о сложном пути единства. Ведь, повторяем — во зло или во благо можно использовать и гармонию, красоту линии, формы, цвета и конструкции. И не только абстрактные формы дизайна, но и самые реалистические, академические изобразительные формы применяются так называемым «массовым» искусством потребительского буржуазного общества.

Да, необходимо признать, что овладение художественной грамотой не только на низшем, школьном, но даже на самом высоком, профессиональном уровне еще само по себе не гарантирует формирования духовных интересов, идеалов человека «средствами искусства»— его «духовным молоком».

Если многим людям искусство принесло свое «духовное молоко», если «выпрямило» и «выпрямляет» их души — а в этом сомнений нет,— значит, этот путь есть. И путь этот лежит, конечно, не вне языка, не вне истории искусств, а через них. Но ни язык искусства, ни его история не являются еще сутью, содержанием искусства. Они — только средства приобщения, путь к цели. Именно поэтому и неверно, и опасно делать их целью, а не средством преподавания, обучения, развития в общеобразовательной школе.

Со школьных лет нужно открыть ребенку дорожку не только к внешним, но и к внутренним явлениям искусства, к его эмоционально-нравственному, эстетическому, этическому содержанию.

На искусство нельзя смотреть, как на пилюли, спасающие от всевозможных бед. Оно было и есть оружием боя за убеждения и полем этого боя.

Искусство — плуг на пашне души, который сам по себе не пашет. Им нужно пользоваться и уметь пользоваться.

Да, не только язык (и грамота — его основа) или история

искусства должны быть сутью школьного предмета искусства. Не форма, а содержание, выраженное через эту форму, должно стать подлинным содержанием предмета. Тогда для учителя этот предмет станет орудием (плугом) духовного формирования ученика.

Пришло время, когда мы должны дать себе ясный отчет — зачем же нам нужны искусства в программах общеобразовательных школ.

Они нужны нам в первую очередь для приобщения к гигантскому опыту развития нравственно-эстетических, этических представлений человечества, представлений своего народа, нужны для того, чтобы каждый ребенок был способен взять от старших поколений эстафету великой культуры.

Но тогда необходимо заново и серьезно пересмотреть не просто объем, но и характер, и круг знаний, которые мы должны давать детям в области изобразительного искусства в общеобразовательной школе.

Да, искусство — это труд, огромный, тяжелый и радостный. Это — производство ценностей. Изобразительное искусство — это производство и материальных ценностей. Но в первую очередь оно, как и все искусства,— производство духовных ценностей. В этом его суть.

Именно поэтому три основные задачи, сформулированные в нашем эксперименте, который проходит жизненную проверку в некоторых школах,— это и есть основные элементы нерасчленимого, взятого целиком, полностью, искусства для школы.

Вот эти три задачи: жизненное содержание искусства (цель), язык искусства (средства) и, наконец, творческая способность, даже потребность творчества,— то единственное, посредством чего два первых фактора могут слиться в единое явление, называемое искусством.

Три задачи при приоритете одной, ведущей — жизненного содержания искусства.

Нам иногда говорят: не выльется ли это в подмену изучения искусства изучением нравственных проблем, навязыванием каких-то нравственно-этических правил (что хорошо, что плохо). Этими проблемами, дескать, пусть учащиеся лучше занимаются на специальном уроке — «этике».

Кажутся наивными, опять идущими от фетишизации абстрактных знаний, надежды прививать нравственность только на каких-то особых уроках — пусть даже уроках «нравственности».

Но дать представление об искусстве как об огромном и увлекательном мире, в котором человечество накопило огромный опыт решения этих нравственных проблем, опыт поисков, находок, ошибок,— можно. Ввести ребенка в мир искусства, как мир поисков не просто красоты и гармонии формы, а красоты и гармонии *духовной* жизни.

Мы же часто вводим ребенка в искусство, как в мир правил построения, изображения, украшения предметов... В созданный мир ремесленно-художественных приемов. И тогда подлинное содержание искусств для человека на всю жизнь закрыто, закрыт тот огромный нравственно-эмоциональный опыт, при общении с которым создаются современные нравственно-этические критерии.

Из стремления дать детям искусство целиком, так, как оно окружает их в жизни, нерасчлененным на форму и содержание, родилась в нашей программе и необходимость отхода от привычных построений школьных занятий искусством, порожденных прежним опытом художественных школ и вузов.

Три формы художественной деятельности: постройка, изображение, украшение, — соответствующие конструктивному, изобразительному и декоративному элементам художественного мышления,— в художественном созидании и восприятии дают учащемуся младшего возраста в руки простейшую и действенную модель жизненных функций искусства через «игру», в которой он может познать подлинные связи искусства с жизнью. А в старшем школьном возрасте эта триада поможет освоить историческое развитие искусств, смену стилей, школ, их подъема и упадка. Освоить как закономерную систему, не перенасыщая этот период обилием данных для механического запоминания. Поможет понять и всю нелогичность усилий абстрактного искусства, направленных на вытеснение изобразительно-реалистического искусства.

Внимание ученика предельно освобождается от механического накопления знаний и умений. Это внимание может и должно быть направлено на установление личных, прочных, повседневных контактов с искусством — с его сложным и многообразным миром. Не просто художественные знания являются целью, цель — открытая дверь в огромный нравственный, духовный опыт, накопленный и продолжающий накопляться в искусствах.

Именно поэтому нам необходимо за время обучения в школе дать юному человеку не набор сведений, а систему понимания содержания искусства, которую потом можно всю жизнь насыщать все новыми и новыми знаниями.

Для примера расскажем об одном из уроков I класса по изобразительному искусству.

Задачей первого года обучения является фактически вживание ребенка в мир искусства. Вживление, приживление — так к дичку прививают маленькую веточку культурного растения. Тут та же цель — привить, добиться установления циркуляции жизненных соков между ребенком и искусством.

Тема первого года — «Искусство и человеческие чувства», т. е. «Ты и искусство». В течение всего года у ребенка создается

представление, что все искусства (т. е. все виды художественной деятельности) обращены к нашим чувствам. Ничего в искусстве не изображается просто ради изображения (иначе — не искусство), не создается без определенного отношения к жизни, без выражения этого отношения.

Центральной, «замковой» темой этого года является тема третьей четверти: «О чем говорит искусство?» Две первые подводят к этой теме через установление представлений о трех видах художественной деятельности и приобретение элементарных навыков в ней.

Четвертая четверть закрепляет в сознании ребенка представление о неразрывной связи всех искусств с человеческими чувствами через осмысливание элементов художественной речи, способствующих в искусстве выражению чувств.

И вот один из уроков третьей четверти, посвященной связи всех искусств с выражением человеческих чувств, выражением отношения к жизни.

Оказывается, что даже украшением можно выразить чувства, отношения, характер того или иного явления. И для осознания этого детям дается задание.

Вдоль всей стены вывешивается полотнище — обратная сторона обоев. На ней учитель нанес контуры корабликов идущих навстречу друг другу флотов. С мачтами. Кораблики одинаковые. Мачты одинаковые. К мачтам приколоты квадратные, удлиненные, косые бумажки — паруса. Паруса пока одинаковые и у того и другого флота (могут быть белые, могут быть цветные).

Флоты пока одинаковые, вне определенной эмоциональной окраски.

Задание: украшением парусов сделать два флота совершенно разными — флот радостный, праздничный, например царя Салтана, едущего в гости к царевичу Гвидону, и флот пиратов — злой, воинственный. Собственно — контрастная эмоциональная пара — доброе и злое.

Детям в начале урока показать самые разные украшения (русские, восточные, западные) — солнышко, цветы, драконы и т. д. и декоративные работы художников, радостные, трагические, драматичные,— на 10—15 минут. Потом раздаются бумажки — паруса. Дети работают гуашью, всей палитрой. Класс делится на две группы. Одна — оснащает флот царя Салтана, другая — пиратов.

Начинается увлекательное творчество. Кораблей меньше, чем роздано парусов,— кто сумеет ярче, убедительнее оснастить свой флот?

Начинается самое интересное — коллективный отбор лучших парусов, наиболее ярко выражающих характер флота.

Как горячо обсуждают ребята свои работы! Как точно видят эмоциональную окраску — и даже догадываются, почему.

Годится? Не годится?

— Нет, какой же это радостный парус — он мрачный, темный, скорее для пиратов.

— А вот это здорово — веселый, радостный, как луг летом (как утро, как солнышко...).

И вот все лучшие паруса приклеены на свои места (педагог, конечно, следит за красотой ритма и за общей гармонией всего полотнища). Как разительно изменилась вся картина! Ведь и действительно — два совершенно разных флота! Не спутаешь! Радостные, веселые плывут корабли Салтана — праздник! Мрачным, хищным стал флот пиратов!

Каким интересным стал класс, украшенный этими полотнищами! Ребята расходятся радостные. Они и работали, и играли сразу — и учились. Навыкам? Конечно, и навыкам — ведь работали кистью, краской — это требует умения. Работали цветом — это требует развитой остроты зрения. Работали над выражением чувства цветом и рисунком — это требует еще большего: связи эмоционального ощущения с чувством цвета, линии, формы, ритма... Этому учились. Сложный труд учебы для них был окрашен радостью.

Но самое главное, чему они научились на этом уроке,— это понимание. Они поняли не только сознанием — всеми своими чувствами и ощущениями: глазами, руками, что, оказывается, можно простым украшением сделать листочек бумаги не просто красивым, но добрым и радостным или хищным и мрачным. А это и есть самое главное в искусстве знания — приобщение к сути искусства. После серии таких уроков, «на ощупь» попробовав тему во всех видах художественной деятельности (изображение, украшение, постройка), ребята уже по-иному будут воспринимать искусство, по-иному будут и сами работать.

По-иному — если эти знания закреплять от урока к уроку, от четверти к четверти, от года к году. Мы и строим очень ясную систему, учитывающую психику ребенка и специфику искусства.

Все обучение четко разбито на три этапа: первый этап — I—III классы — *Основы художественных представлений* (задача введения ребенка на эмоциональном уровне во все многообразие связи искусства с жизнью); второй этап — IV—VII классы — *Основы художественного мышления* (задача — надстройка над эмоциональными связями с искусством связей осознанных, связей языка и жизненных функций всех видов искусства): третий этап — VIII—X классы — *Основы художественного сознания* (задача — переход полученных чувств и знаний в убеждения).

От эмоций, через знания, к убеждению — таков путь.

Ставятся четкие задачи для каждого года, для каждой четверти и урока. Смысл — последовательность выполнения

задач. Подчиненность задач уроков — задаче четверти, задач четвертей — задаче года и т. д.

Перед начальной школой задачи ставятся таким образом: I класс — «Ты и искусство» (личные эмоциональные связи с искусством и миром природы); II класс — «Вокруг тебя — искусство» (просматривание всей окружающей ребенка среды — от его комнаты до его города — с точки зрения работы искусства); III класс — «Каждый народ — художник» (установление эмоциональных связей с искусством близких и дальних народов).

От окружающего, близкого ребенку мира к миру всей Земли — к миру человечества. Здесь формирование чувств патриотизма и интернационализма.

Каждый урок содержит и воспитательную, и образовательную задачу. Восприятие все время закрепляется созидательной практической деятельностью. Ведь не случайно говорят, что у ребенка понимание в кончиках пальцев. Неразрывность двух способов познания дает явный эффект в продуктивности работы рук и мышления.

Проводимый нами эксперимент рассчитан на существующий сейчас в учебном плане 1 час в неделю. Но это не набор уроков, а система. Систему каждого года, каждой четверти нетрудно развернуть и на два, и даже на три часа.

Во втором классе (первая четверть, посвященная работе искусств у нас в доме) мы взяли только несколько тем из многих возможных. Взяли игрушку, книжку, чашку, которой пользуется ребенок, вместе с ним «пошли» туда, где вещи делает художник, посмотрели все и попробовали сами сделать такую же работу. Но сколько предметов дома нами остались «непопробованными» собственными руками, глазами, чувствами, мыслью! И столик, и стул, на котором сидит ребенок, и календарь, и ложка, и спички, и телефон, и обувь, и мамина шляпка — чего только нет дома, что было бы полезно осмыслить как «кусок жизни», связанной с работой искусства «для тебя», для всех нас! Или улица! (вторая четверть). Сколько тем не затронуто!

Я убежден, что, например, в начальной школе часы «труда», естественно, должны быть осмыслены в этом направлении. Ведь все те навыки, которые предлагает выработать программа, здесь есть тоже — только они исходят не из механического копирования, а из творческого осмысления жизни.

В настоящее время уже ясен итог работы с детьми по экспериментальной программе в начальной школе.

Итог, в чем-то поражающий нас самих,— и в «выходе» практических работ (даже навыки!), и в «выходе» представлений об искусстве и, я бы сказал, отношений к нему.

И этот итог дает возможность утверждать, что взятая нами за основу идея введения детей в многообразие связей искусства с жизнью, а не в искусство, только как профессию, дает очень

серьезные результаты. На уровне третьего класса, например, с большим интересом обсуждают разность жилищ и одежды у разных народов и, напротив, общие черты в их отношении к важнейшим человеческим категориям — к труду, любви, материнству, старости, к борьбе за свободу и справедливость.

Наше экспериментальное обучение дает возможность ребенку составить первичные и верные представления о роли искусств во всей окружающей его жизни. О роли всех искусств — от станковых до прикладных. Дети учатся видеть все проявления художественной деятельности, с которыми им постоянно приходится встречаться в жизни.

Учатся видеть, учатся интересоваться, учатся понимать.

А как интересно работают дети над панно, завершающими четверти! В классе, увлеченном работой, не может быть и подлинно отстающих. Самые слабые, работая рядом, подтягиваются, и даже навыки овладения материалом им даются легче. Сейчас практика проведения программы начальной школы в жизнь подтверждает возможность: можно на этом этапе школьного обучения создать прочную основу художественных интересов и представлений для дальнейшего углубления связей с искусствами в средней школе.

А дальше становится явью и возможность достичь такого уровня, когда выпускник общеобразовательной школы постигнет искусство и разумом, и сердцем. Тогда искусство на всю жизнь останется для него прочной привязанностью, формируя отношение к миру.

Н. Щиряков,
кандидат педагогических наук,
доцент

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Курс литературы в старших классах имеет свои особенности. Его изучение строится на историко-литературной основе. Учащиеся впервые переходят от хронологическо-тематического принципа, который является определяющим в предыдущих классах, к принципу историческому и изучают основные произведения литературы в развитии, в движении, в связи с общим историческим фоном. Они получают сведения о литературных направлениях, усваивают такие понятия, как «классицизм», «романтизм», «критический реализм». Начиная с VIII класса предусматриваются специальные уроки для изучения биографии писателя, для обзорных тем, которые знакомят учащихся с важнейшими этапами и вехами художественной культуры той или иной эпохи.

Если в средних классах на уроках литературы произведения искусства привлекались для накопления фактических знаний, ознакомления учеников с отдельными авторами и произведениями живописи, графики, скульптуры, осуществления принципа наглядности, то в старших классах задачи «внедрения» искусства значительно расширяются, становятся более сложными и многогранными. Теперь не столь важно «проиллюстрировать» факты из жизни писателя, страницы произведения наглядными зрительными образами. Существенно другое — проследить внутреннюю логику развития литературы и изобразительного искусства, установить причинно-следственные связи их поступательного движения, вскрыть общее, что было присуще литературе и изобразительному искусству на разных этапах развития, то особенное, что характерно для художественного слова и изображения.

Более того, в старших классах работу над произведениями изобразительного искусства нельзя ограничивать дидактическим принципом наглядности, нужно помнить, что не может быть искусства, для которого изображение было бы целью, — это будет уже не искусство, а наглядное пособие.

Главное заключается в том, чтобы, пользуясь термином В. Н. Шацкой, параллельно с изучением литературы ознакомить учащихся с основными вехами развития художественного творчества.

Идея параллельного изучения литературы и искусства в их взаимосвязях, в русле определенного художественного метода должна оставаться ведущей. Основные задачи, которые при этом предстоит решать учителю, можно сформулировать таким образом:

1. Закрепление, углубление и систематизация знаний об искусстве, полученных учащимися в предыдущих классах. Это тем более важно, потому что в VIII классе предметы художественного цикла не преподаются: уроки изобразительного искусства заканчиваются в VI классе, музыки — в VII.

2. Глубокое и верное раскрытие таких понятий, как «классицизм», «романтизм», «реализм», имеющих отношение не только к литературе, но и к другим видам искусства, к художественному творчеству в целом.

3. Проведение для учащихся важнейшей мировоззренческой мысли, что в развитии литературы и других видов искусства много общего, родственного. Литература и искусство развивались и развиваются в едином потоке художественного творчества, неразрывно связаны с общественной жизнью и классовой борьбой. «Наша литература и искусство,— писал В. В. Стасов,— это точно двое близнецов неразлучных, врозь немыслимых»[1].

4. Повышение общего уровня художественной подготовки и эстетической культуры учащихся.

Все эти задачи могут быть решены при условии, если учитель-словесник будет обращаться к произведениям других искусств систематически, вести анализ их идейно-художественного содержания в тесных взаимосвязях со своим предметом — литературой, ориентировать внимание учащихся на особенности выразительных возможностей слова и изображения.

Истина познается в сравнении. Понимание особенностей и специфики других искусств, бесспорно, поможет учащимся глубже понять особенности и специфику художественной литературы. Таковы теоретические предпосылки, которые следует учитывать при использовании произведений искусства в процессе изучения литературы.

Современная программа по литературе, как отмечено в объяснительной записке, предоставляет определенные возможности для проявления творческой инициативы учителя и ориентирует его на такую систему преподавания, которая развивала бы интерес учащихся к художественной литературе

---

[1] Стасов В. В. Избр. соч. в 3-х т. М., 1952, т. 1, с. 374.

и другим видам искусства, способствовала бы их активности и самостоятельности.

Учитель вправе использовать произведения искусства по своему усмотрению, в зависимости от уровня художественной подготовки учащихся, своих личных склонностей, наличия соответствующих материалов и т. п.

Однако, например, содержание курса литературы в VIII классе в значительной мере определяет круг авторов и произведений, который можно в той или иной мере считать обязательным.

Это — отдельные произведения древнерусской живописи, в которых отражены идеи борьбы за объединение русских земель и запечатлены образы мужественных воинов; произведения живописи и скульптуры, созданные в стиле классицизма, романтизма, критического реализма и относящиеся к эпохе, очерченной в литературе именами Ломоносова, Пушкина и Гоголя; наконец, выдающиеся образцы живописи, графики и скульптуры последующих эпох и советского периода, в которых нашли свое выражение важнейшие факты и события из жизни и творчества выдающихся русских писателей XVIII— первой половины XIX века.

Содержание учебной программы позволяет наметить и основные направления работы педагога по использованию произведений изобразительного искусства.

1. Изучение биографии писателя. Можно привлечь на уроки произведения портретной живописи, графики, скульптуры, монументальные памятники.

2. Работа над идейно-художественным содержанием литературных произведений. Важными компонентами уроков могут стать произведения изобразительного искусства, близкие по тематике, проблематике, художественным образам к произведениям литературы, «созвучные с ними».

3. Изучение монографических (обзорных) тем («Общественно-политическая обстановка в России первой половины XIX века» и др.). В изложение материала включаются выдающиеся произведения изобразительного искусства, определявшие основные этапы его развития.

4. Изучение вопросов теории литературы. Понятия о классицизме, романтизме, критическом реализме, жанре, композиции и т. п. раскрываются не только на литературном материале, но и параллельно на известных произведениях изобразительного искусства.

5. Работа над сочинением. Учащиеся пишут сочинения по произведениям живописи, графики, скульптуры, а также готовят доклады, рефераты по таким темам: «Классицизм в русской литературе и изобразительном искусстве», «Образы крестьян в изображении А. С. Пушкина и А. Г. Венецианова», «Мертвые души» в творчестве Н. В. Гоголя и П. А. Федото-

ва», «Герои Н. В. Гоголя в иллюстрациях А. А. Агина и П. М. Боклевского», «Становление и развитие реализма в русской литературе и изобразительном искусстве» и тому подобные темы.

Изучение биографии писателя прежде всего требует привлечения к соответствующим урокам произведений портретного искусства. Учитывая то, что некоторые портреты (памятники) ученикам уже известны, творчество Пушкина и Лермонтова они изучали в IV, V, VI и VII классах, произведения Гоголя — в VI и VII, учителю следует опираться на имеющиеся знания, избегать тавтологии, помогать ребятам в уже знакомом увидеть что-то новое, продумывать содержание и способы подачи той информации, которую учащиеся получают впервые, обязательно связывать ее с эпохой, личностью писателя, его взглядами, мировоззрением, датами жизни, с творческим почерком художника.

Так, приступая к биографии Пушкина, очевидно, надо исходить из того, что учащимся в той или иной мере знакомы портреты великого поэта работы В. Тропинина и О. Кипренского, картина И. Репина «Пушкин на лицейском экзамене», памятник, созданный А. Опекушиным, и, возможно, другие произведения. К ним можно и нужно обратиться в порядке повторения.

Талантливый художник, создавая портрет, всегда старается передать гражданский облик, социальное лицо писателя, так сказать, через призму восприятия его творчества. Представление о выдающейся личности в нашем сознании складывается на основе его деятельности и его оценки современниками. Художественный портрет, как правило, — это обобщенный образ, целая биография портретируемого, схваченная в самых существенных чертах характера; он позволяет глубже, вернее и шире взглянуть на личность писателя, охватить его творчество в главном, основном. Это обстоятельство следует всегда иметь в виду в работе над портретом в старших классах.

Например, учитель обращается к знаменитым портретам Пушкина, созданным Кипренским и Тропининым. Сделать это можно уже в начале изложения биографии, после краткой характеристики того огромного вклада в развитие русской культуры, который связан с именем великого поэта. Ученики, надо полагать, назовут авторов портретов, вспомнят некоторые факты из истории их создания, жизни художников. Однако самое главное заключается в том, чтобы учащиеся почувствовали, что образ Пушкина, созданный Кипренским, отличается приподнятостью, большей силой обобщения, а Пушкин кисти Тропинина более простой, камерный. Кипренского в первую очередь привлекли поэтическое вдохновение, «дум высокое стремленье», интеллектуальная ясность образа. И это вполне объяснимо: художнику ближе было возвышенное, романти-

ческое начало творческого гения Пушкина. В знак большой благодарности поэт написал стихотворение «Кипренскому» (1827):

...Ты вновь создал, волшебник милый,
Меня, питомца чистых муз,—
И я смеюся над могилой,
Ушед навек от смертных уз.
Себя как в зеркале я вижу,
Но это зеркало мне льстит...

«Питомцем чистых муз» и предстает перед зрителем Пушкин в этом портрете. Тропинин больше внимания уделяет жизненной, бытовой характеристике образа и через нее раскрывает внутренний мир поэта, несколько подчеркивая чувственную сторону образа.

Тропинин и Кипренский передали нам свое понимание личности поэта, своё художественное видение, в котором отразились взгляды художника, его отношение к личности поэта и его творчеству. Можно учащимся пояснить свою мысль рассказом краткой биографии художников, сведениями из истории создания портретов.

Можно, например, рассказать историю создания портрета Тропининым, художником, выходцем из крепостных крестьян. Шел 1827 год. Пушкин только что вернулся из ссылки и сразу оказался в центре культурной жизни Москвы. Он поселился у своего друга С. А. Соболевского, который и заказал его портрет Тропинину. Соболевский просил Тропинина изобразить Пушкина таким, «как он есть, как он бывал чаще...». Долго и тщательно работал художник над портретом. Московская газета «Телеграф» писала: «Русский живописец Тропинин недавно окончил портрет Пушкина... Сходство портрета с подлинником поразительно...»

Далее внимание учащихся обращается на то, что оба портрета, и Тропинина, и Кипренского, написаны с натуры в 1827 году, в то время, когда в литературе и искусстве четко наметился поворот к правдивому изображению действительности и передовые художники все чаще создавали реалистические полотна и изображали человека в обычной будничной обстановке. Тропининский портрет, таким образом,— не только драгоценнейший художественный документ, сохранивший для потомков облик великого поэта, но и свидетельство победы реалистического направления в искусстве, того самого направления, которое утверждал и за которое боролся в литературе Пушкин.

В рассказе о лицейском периоде жизни поэта уместно обратиться к картине «Пушкин на лицейском экзамене». Чтобы не повторяться, учащимся можно сразу предложить представить себе обстановку экзамена, ту атмосферу, которая царила в зале, то исключительное впечатление, которое произвело на присутствующих чтение стихов юным поэтом.

7 Зак. № 223

Волнующий момент из лицейской жизни Пушкина и запечатлел гениальный Репин. Об этом незабываемом дне поэт позже в романе «Евгений Онегин» напишет:

Успех нас первый окрылил;
Старик Державин нас заметил
И, в гроб сходя, благословил.

Интересное воспоминание о лицейском экзамене Пушкина оставил его друг И. И. Пущин: «На публичном нашем экзамене Державин, державным своим благословением, увенчал юного нашего поэта. Мы все, друзья-товарищи его, гордились этим торжеством. Пушкин тогда читал свои «Воспоминания в Царском Селе». В этих великолепных стихах затронуто все живое для русского сердца. Читал Пушкин с необыкновенным оживлением» («Записки о Пушкине»).

Торжественность момента, праздничность обстановки, необыкновенное настроение юного поэта переданы в картине Репина. В ней много солнца, света, ярких красок. Выполнена она в теплой цветовой гамме, полна движения. А образ Пушкина-лицеиста настолько динамичен, так насыщен волнением и страстью, что невольно веришь в необыкновенное будущее поэта, его великое предназначение...

Рассказывая о южной ссылке, можно остановиться на картине Репина «Прощай, свободная стихия!». Репин изобразил Пушкина на берегу моря, среди скал. У ног поэта плещутся волны. Он пристально всматривается в морскую даль, пришел проститься с морем, свободной стихией, которая была так созвучна его мятежной душе. Вероятно, в один из таких моментов, какой изображен на картине, и родились пленительные строки стихотворения «К морю»:

Прощай, свободная стихия!
В последний раз передо мной
Ты катишь волны голубые
И блещешь гордою красой!..

Глядя на картину, мы словно слышим проникновенные слова, идущие из самого сердца гордого певца свободы:

Прощай же, море! Не забуду
Твоей торжественной красы
И долго, долго слышать буду
Твой гул в вечерние часы...

В картине образ поэта и образ моря не раздельны. Трудно поверить, что картина писалась двумя художниками,— так слито воедино творческое воображение Репина, писавшего Пушкина, и Айвазовского, писавшего море и скалистый берег.

В период южной ссылки Пушкин в своем творчестве отдал дань романтизму. Нельзя не заметить, что образ поэта, созданный Репиным, пейзаж, написанный Айвазовским, при всей

своей правдивости и убедительности, не лишены некоторого ореола романтики, а весь строй картины подчинен тому, чтобы глубже и правдивее воплотить живой облик поэта — автора романтических южных поэм и вольнолюбивых стихов.

Репин неоднократно возвращался к образу Пушкина. Девять картин посвятил изображению Пушкина Айвазовский, и все они о юном поэте, о его пребывании в Крыму и Одессе. Говоря о ссылке Пушкина в село Михайловское, можно обратиться к картине Н. Ге «Пущин в гостях у Пушкина в Михайловском». О встрече с лицейским товарищем поэт писал:

И ныне здесь, в забытой сей глуши,
В обители пустынных вьюг и хлада,
Мне сладкая готовилась отрада:
Троих из вас, друзей моей души,
Здесь обнял я. Поэта дом опальный,
О Пущин мой, ты первый посетил;
Ты усладил изгнанья день печальный,
Ты в день его лицея превратил.

(«19 октября», 1825 г.)

В комнате трое: поэт, Пущин и няня. Всюду: на столе, на стуле, на простых дощатых полках, даже на полу,— исписанные листы бумаги, книги, журналы. Пушкин читает рукопись. Пущин и няня слушают внимательно, напряженно. В картине хорошо передано чувство одиночества, которое испытывал поэт, живя в Михайловском. Комната кажется слишком большой, даже для трех человек. И зритель отчетливо представляет, как пустынно и неуютно здесь станет после отъезда Пущина.

Комната светлая, высокая. Но в ней не чувствуется тепла, нет солнца. Темное пятно зеленой скатерти почти в центре картины делает ее общий колорит холодным, и его не согревает даже отблеск пылающего камина.

Художник до конца продумывает композицию, колорит, каждую деталь картины. Он ставит свой целью передать душевную драму ссыльного поэта, его одиночество, оторванность от друзей, тоску, которые скрадывались лишь в те немногие часы, когда опального поэта навещали близкие ему люди.

В заключительной части биографии или на заключительном уроке по всему творчеству, когда речь пойдет о значении писателя, логично ознакомить учащихся с памятниками, воздвигнутыми в честь прославленного художника слова. Как минимум учащимся надо дать представление хотя бы о двух памятниках Пушкину — работах А. Опекушина в Москве и М. Аникушина в Ленинграде.

При этом можно добавить, что скульптурные фигуры Пушкина высятся и в других городах мира: в старейшем культурном центре немецкого народа Веймаре, в болгарском городе Бургасе.

Подробнее можно остановиться на памятнике работы Опекушина в Москве.

Скульптор намеренно выбирает позу без яркого жеста, внешнего порыва, подчеркивая внутреннюю сосредоточенность образа. Пушкин Опекушина как бы окидывает пытливым взором суровую российскую действительность. На пьедестале памятника высечены слова:

И долго буду тем любезен я народу,
Что чувства добрые я лирой пробуждал,
Что в мой жестокий век восславил я Свободу
И милость к падшим призывал.

Жестокий век... Он не мог не сказаться на замысле и исполнении памятника. Пушкин — властитель дум своей эпохи — такой основной лейтмотив памятника.

Совсем иначе подошел к трактовке образа поэта Аникушин. Его Пушкин молодой, почти юный. Легкая, динамичная фигура, вдохновенное лицо, стремительный жест руки хорошо выражают идею свободного общения поэта с огромной аудиторией.

Легкость, артистичность, изумительная прелесть пушкинской поэзии с детства знакомы и дороги советским людям. Идея вечной молодости и неувядаемости пушкинского гения как раз и передана в этом памятнике: в нем Пушкин — наш современник. Он как бы приветствует «племя младое, незнакомое» своими великолепными стихами.

Памятник не перегружен деталями. В этом проявились высокое мастерство, чувство меры, благородная простота творческого метода скульптора. Строгие формы прямоугольного пьедестала из красного полированного гранита гармонируют с бронзовой фигурой поэта. Памятник прекрасно вписывается в архитектурный ансамбль площади Искусств.

Работа скульптора получила всенародное признание. В 1958 году Михаил Константинович Аникушин за создание памятника был удостоен Ленинской премии.

В подобном изложении материала существенно то, что учащиеся начинают задумываться над тем, что разные эпохи поразному смотрят на мир, на искусство.

Разумеется, учитель вправе информацию о памятниках Пушкину не ограничивать двумя произведениями и рассказать о других. Но обойти молчанием памятники Опекушина и Аникушина просто нельзя. О них что-то должен, обязан знать каждый образованный человек. Так же как он обязан знать о портретах Лермонтова, созданных П. Заболотским, В. Фаворским (выполнен в технике гравюры, 1931г.), автопортрете, памятнике поэту в Пятигорске (автор Опекушин); о портретах Гоголя, созданных А. Ивановым, И. Репиным, и памятниках писателю работы Н. Андреева и Н. Томского.

Можно привести и другие примеры привлечения известных произведений искусства. Так, при изучении «Слова о полку Игореве» целесообразно использовать такие творения древнерусской живописи, как «Борис и Глеб», «Осада Новгорода суздальцами», знаменитая «Троица» Андрея Рублева.

Стремление выразить в ярких и волнующих образах важнейшие идеи эпохи, показать величие и духовные силы человека, его сокровенные мечты о едином, сильном, централизованном государстве было присуще не только древней литературе, но и живописи.

Высокое идейно-художественное совершенство «Троицы» (XV в.) позволяет поставить ее рядом со «Словом...». Однако сопоставление только в плане общественной значимости недостаточно. Учащимся следует сказать о неповторимости, поэтических особенностях каждого из этих величайших творений, о том, что автор «Слова» воспринимает описываемые события как воин, стремится передать пафос битвы, подробности сражения: «Ярый тур Всеволод! Стоишь ты на поле брани, осыпаешь вражеских воинов стрелами, гремишь о шлемы булатными мечами...»; «На Немиге стелют снопы из голов, молотят булатными цепами, на току жизнь кладут, веют душу от тела...» и т. д. Поэтический талант автора «Слова» с наибольшей полнотой и блеском проявляется в изображении воинских подвигов. Характеры произведения, его идейный смысл раскрываются главным образом через эпизоды борьбы. И это закономерно. Автор «Слова» воссоздает ту грозную и полную драматизма эпоху, в которую Русь беспрестанно тревожили набеги иноземцев, раздирали внутренние распри.

Автор «Троицы» был свидетелем других событий. Многие величайшие битвы и потрясения уже позади. Родина находилась в преддверии полного избавления от иноземного ига. Другая эпоха породила и другое мироощущение. Главное в «Троице»— это покой, гармония, красота мыслей и чувств мирного человека. Самые прекрасные черты человеческого характера: взаимопонимание, доверие, согласие, дружба — воплощены в творении Рублева.

Автор работы об Андрее Рублеве А. Ягодовская пишет: «В пору подготовки к окончательному освобождению от иноземного ига, в эпоху борьбы за национальное возрождение голос художника, прославлявшего единение и готовность к подвигу, был так же слышен, его речь звучала так же взволнованно и страстно, как призыв к объединению русских князей в «Слове о полку Игореве» накануне гибели Киевского государства...» [1].

Нужно при подаче материала урока подвести учащихся к важному мировоззренческому выводу: прогрессивные писа-

---

[1] Ягодовская А. Андрей Рублев. М., 1960, с. 17.

тели и художники всегда жили интересами Родины и народа, поднимали и отражали в своих произведениях самые злободневные вопросы и делали это, руководствуясь самыми передовыми идеями эпохи.

В ходе дальнейшей работы над «Словом» можно ознакомить школьников с картиной В. Васнецова «После побоища Игоря Святославича с половцами», с известными иллюстрациями В. Фаворского.

При изучении творчества Ломоносова, Державина, Жуковского, Рылеева, Грибоедова, Пушкина, Лермонтова, Гоголя могут быть использованы произведения живописи и скульптуры, созданные соответственно в стиле классицизма, романтизма, критического реализма: полотна А. Лосенко, К. Брюллова, В. Тропинина, А. Венецианова, П. Федотова, скульптурные произведения Ф. Гордеева, М. Козловского, И. Мартоса, В. Демут-Малиновского и др.

Так, в процессе работы над содержанием главы «Мертвые души», посвященной изображению Ноздрева, уместным может быть анализ картины «Завтрак аристократа» (1849).

Ноздрев в изображении Гоголя — кутила, лихач, завсегдатай ярмарок, дебошир. Его имение пришло в полный упадок. Он его промотал, пропил, проиграл в карты. Но Ноздрев не может и не хочет смириться с неизбежным разорением, всяческими путями пытается поправить свои дела: то выиграть в карты, то произвести выгодный обмен, то просто кого-нибудь надуть.

«Аристократ» Федотова и в идейно-тематическом, и в нравственном плане очень близок герою Гоголя. Он тоже не хочет признаться в своем разорении. Он вынужден завтракать куском черного хлеба с огурцом, но при стуке в дверь посетителя прячет хлеб под книгу.

Герой Федотова, как и гоголевский Ноздрев, промотал свое состояние и теперь пытается скрыть свою бедность от посторонних. Достоинства человека, по понятиям федотовского «аристократа», заключаются в сытой еде, в безделье праздной жизни за счет других.

Злой насмешкой над барскими замашками промотавшегося «аристократа» выглядит объявление на стуле с крупно написанным словом «устрицы». Досказывают смысл картины различные безделушки, заполняющие комнату, замысловато остриженная собака, пестрый кричащий наряд барина, его растерянная и нелепая поза.

Художник выдерживает картину в холодной темно-зеленой красочной гамме, благодаря чему добивается желаемого настроения. Он использует краски для создания пестрой разноголосицы цветов и тем самым подчеркивает безалаберность своего героя.

Говоря о типичности Ноздрева, Гоголь писал: «Ноздрев

долго еще не выведется из мира. Он везде между нами и, может быть, только ходит в другом кафтане...»

Конечно, «аристократ» Федотова не иллюстрация к образу Ноздрева, а картина «Утро чиновника» не видовая характеристика образа Кувшинного Рыла, как жених из картины «Сватовство майора» не наглядное пособие к Чичикову, мечтающему выгодно жениться. Мир «мертвых душ» многолик и живуч. И не столь важно, что Гоголь изобразил своего героя в полосатом архалуке, а Федотов — в шелковом халате. Важно другое: писатель и художник создали глубоко реалистические произведения, в которых беспощадно разоблачали, вскрывали язвы и пороки самодержавно-крепостнической России.

При изложении обзорных тем, в частности темы «Общественно-политическая обстановка в России первой половины XIX в. Первый период освободительного движения и его отражение в литературе», к некоторым произведениям искусства, рассмотренным ранее при изучении творчества отдельных писателей и вопросов теории литературы (до этого учащиеся ознакомились с творчеством Ломоносова, Державина, Фонвизина и получили понятие о классицизме), следует вернуться повторно, назвать другие произведения уже известных ученикам авторов, привлечь к уроку новые материалы.

В живописных полотнах, скульптурных произведениях художники отражали ту же русскую действительность, что и писатели, и со сходных идейно-эстетических позиций. Классицизм и романтизм были характерны не только для художественной литературы, но и для живописи, скульптуры,— творчество Лосенко, Гордеева, Брюллова...

Одновременно с творчеством Пушкина, Лермонтова, Гоголя, под благотворным влиянием литературно-критической деятельности Белинского развивалось все передовое искусство первого периода русского освободительного движения. Народ, его жизнь, труд, борьба за идеалы — вот новая тематика прогрессивной литературы этого периода. Героями ряда произведений становятся крестьяне, выходцы из среды народа, а их жизнь, стремления, идеалы — главным содержанием искусства.

В «Дубровском», «Капитанской дочке», многочисленных стихах Пушкина, произведениях Лермонтова, повестях Гоголя представители народных низов, простые люди изображаются с глубокой сердечностью, теплотой и вниманием. Образ человека «без званий» привлекает внимание передовых художников, скульпторов. Многие полотна В. Тропинина, А. Венецианова посвящены изображению жизни крестьян. На полотнах Тропинина «Пряха», «Кружевница» (1823), «Золотошвейка» (1825) изображены русские женщины за обычной повседневной работой.

Изображению народной жизни, труда крестьян посвящает

свои полотна Венецианов. Уже названия картин говорят о направленности творчества художника — «Гумно», «Чистка свеклы», «Спящий пастушок», «Жнецы», «Девушка с теленком», «Захарка» и т. д. Лучшими его произведениями явились «На пашне. Весна» и «На жатве. Лето» (20-е годы XIX в.). До Венецианова ни один живописец не изображал с такой подкупающей искренностью человека труда и не умел так взволнованно передать красоту родной природы.

Образ простого человека в 30-е годы находит отражение и в скульптуре. Работы А. В. Логановского «Парень, играющий в свайку» и Н. С. Пименова «Парень, играющий в бабки» (обе созданы в 1836 г.) — новое явление в искусстве. Не титулованные особы, не герои античной древности, а простые русские парни привлекли внимание мастеров резца. Их работы поражали новизной тематики, вызывали восторг современников. А. С. Пушкин, посетив академическую выставку 1836 года, воскликнул: «Слава богу, наконец и скульптура в России явилась народная!»

Учитель по своему усмотрению может рассмотреть подробнее некоторые из названных произведений. Однако бесспорно то, что учащиеся из уроков литературы должны вынести определенное представление о творчестве Тропинина, Венецианова, Федотова, связать его в своем сознании с эпохой Пушкина и Гоголя, со становлением и развитием реализма, с первым периодом русского освободительного движения.

Значительные трудности для восьмиклассников представляет уяснение понятий: «классицизм», «романтизм», «критический реализм». Верное, полное и осознанное усвоение этой терминологии успешно при условии выхода за пределы только предмета литературы. В процессе формирования понятий такого типа целесообразно обратиться к произведениям изобразительного искусства, для того чтобы у учащихся складывалось понимание художественного метода как совокупности идейно-художественных принципов, норм, требований, которые лежат в основе искусства определенной эпохи и которыми руководствуются мастера искусства при отборе, осмыслении и воспроизведении действительности. Границы господствующего художественного метода в каждую эпоху в значительной мере определяют границы содержания и формы конкретного произведения — литературы, живописи, скульптуры.

Понятие о классицизме будет раскрыто более основательно, если учитель при изложении материала использует картины А. П. Лосенко («Зевс и Фетида», «Владимир и Рогнеда», «Прощание Гектора»), А. И.Иванова («Подвиг молодого киевлянина»); скульптурные произведения Ф.Г. Гордеева («Прометей»), М. И. Козловского (памятник Суворову), И. П. Мартоса (памятник Минину и Пожарскому), В. И. Демут-Малиновского («Русский Сцевола»). Для учащихся станут более ясными,

доступными и конкретными эстетическая программа и то своеобразие художественного видения мира, которые проявились в искусстве классицизма и характеризовались торжественностью, идейной определенностью, рационализмом и в то же время неумением дать образ человека во всей полноте его духовной жизни, неумением раскрыть внутренний мир героя, запечатлеть богатство мыслей, чувств, переживаний в их живом, непосредственном проявлении.

Учащиеся лучше воспримут и глубже почувствуют тот изящный, но холодный блеск, ту виртуозную отделку и предельную завершенность каждой детали, которые были характерны для произведений изобразительного искусства эпохи классицизма.

В «Оде на день восшествия на Всероссийский престол ея... императрицы Елисаветы Петровны, в 1747 году» М. В. Ломоносова образ императрицы теряет конкретные черты характера. Ода — это рупор авторских идей о просвещенном монархе, поэтическая программа отвлеченных царских добродетелей:

щедрости — Ты сыплешь щедрою рукою
Свое богатство по земли...
красоты — Но краше в свете не находит
Елисаветы и тебя...
доброты — И на престол взвела с собою
Доброт твоих прекрасный лик!..

Для художника-классициста образ Суворова — только олицетворение воинской доблести. Он изображен совсем молодым воином, в доспехах, в латах, металлическом шлеме, со стремительно занесенным мечом. На лицевой стороне памятника изображены гении Славы и Мира, скрестившие лавровую и пальмовую ветви над щитом с надписью: «Князь Италийский граф Суворов-Рымникский, 1801 г.». И если бы не эта надпись, мы вполне могли бы, увидев памятник, спросить: «Разве это Суворов?» Действительно, портретного сходства здесь и нет. И по замыслу скульптора незачем его искать, исходя из правил классицизма. Нас захватывает внутренняя сила воина, его непреклонность, решительность, всепобеждающая воля — характерные черты личности великого полководца. Если в оде Ломоносова находят свое поэтическое воплощение благородные идеалы автора о просвещенном монархе, то в памятнике Козловского выражено представление скульптора о великом русском полководце.

В связи с общей характеристикой педагогу необходимо раскрыть особенности именно русского классицизма, который по внутренней сущности ближе к действительности и истории своей Родины, в нем ярче и полнее выражались патриотические и просветительские идеи, значительно усиливалась обличительная направленность. Так, полотно Лосенко «Владимир и Рогнеда» (1770) явилось новым словом в русской живописи.

Впервые в императорской Академии художеств была исполнена картина на русскую тему.

Интересно педагогу обратить внимание учащихся на скульптуру Демут-Малиновского «Русский Сцевола» (1813). В ней хорошо просматривается борьба двух тенденций — классицизма и реализма. Замысел скульптуры был навеян патриотическим подвигом народа в Отечественной войне 1812 года. Автор, изображая реальный подвиг русского крестьянина, отрубившего топором клейменую французами руку, использует для этого сюжет из древнеримской истории о легендарном Муции, который сам сжег на огне правую руку, чтобы показать неустрашимость перед пытками врагов. Муций был прозван в народе Сцеволой, т. е. Левшой.

Демут-Малиновский впервые в истории русской скульптуры обращается к изображению образа крестьянина, и здесь он явно тяготеет к реалистическому изображению; однако по традиции пользуется древнеримским сюжетом, явно испытывая еще влияние канонов классицизма.

По аналогии могут быть рассмотрены понятия романтизма и реализма. Учащиеся параллельно с изучением курса литературы получат представление о развитии изобразительного искусства. В сознании учеников установятся прочные связи: эпоха Ломоносова, Державина, Фонвизина, Жуковского, Рылеева в литературе — эпоха классицизма и романтизма в живописи и скульптуре; эпоха Пушкина и Лермонтова в литературе — творчество Тропинина и Венецианова в живописи, время поворота к народной тематике в скульптуре; эпоха Гоголя в литературе — эпоха Федотова в живописи.

Учащиеся получат и более верное представление о той общественной борьбе, которая имела место в литературе и искусстве. В самом деле, в одно время с обличительными произведениями Пушкина и Гоголя в литературе и Федотова в живописи создавались романтические произведения Жуковского, романтические и аллегорические композиции Брюллова.

Нельзя не обратить внимания учащихся на то, что даты жизни Жуковского (1783—1852) и Брюллова (1799—1852), Гоголя (1809—1852) и Федотова (1815—1852) почти совпадают. Это тем более важно, что не только восьмиклассники, но и выпускники средних школ нередко имеют довольно смутные познания в области изобразительного искусства и не могут соотнести творчество даже самых крупных художников с эпохой, художественным методом, этапом русского освободительного движения.

Немаловажным фактором художественной подготовки и приобщения учащихся к искусству может явиться работа над сочинениями, докладами и рефератами по вопросам искусства. Она поможет компенсировать недостаток времени, которым располагает учитель непосредственно на уроках. Наиболее

интересные и содержательные доклады, рефераты могут быть зачитаны во внеурочное время.

Целенаправленная и систематическая работа над произведениями изобразительного искусства при изучении литературы позволяет добиваться эффективных успехов. Знания и представления учащихся о художниках и их творчестве, крупнейших произведениях живописи, скульптуры, графики становятся более прочными, так как они соотнесены с жизнью и творчеством писателя, конкретным литературным произведением.

Выдающийся советский скульптор В. И. Мухина писала, что жизнь народа доходит до потомков «со всеми ее великими страданиями и великими победами прежде всего в произведениях искусства»[1]. Действительно, ничто не может дать столь яркого и живого представления о жизни, о людях, об их духовном облике, как искусство.

---

[1] Мухина В. И. Литературно-критическое наследие. М., 1960, т. 1, с. 31.

Г. Косова,
кандидат педагогических наук,
учитель школы № 27 Москвы

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ЛИТЕРАТУРА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Произведения искусства определенной эпохи являются источниками знаний о материальной и духовной жизни общества, времени их создания, раскрывают общественную идеологию и общественную психологию различных групп и классов. Одновременно они наглядно раскрывают эстетический и этический идеал конкретного исторического периода развития человечества.

Умело привлекая материал искусства, учитель знакомит школьников с некоторыми важными положениями марксистско-ленинской эстетики. Такими положениями, как возникновение искусства из производственной деятельности людей, как отражение в памятниках искусства общественной идеологии и общественной психологии, или такими, как своеобразие идейно-эстетического воздействия искусства, социальная обусловленность искусства и классовый его характер в классовом обществе.

Произведения искусства, привлеченные учителем, при изучении советского периода истории помогут подвести учащихся к пониманию сути советской культуры — национальной по форме, социалистической и интернациональной по содержанию.

В процессе изучения курса истории ученики должны не только приобрести отдельные знания о тех или иных важнейших памятниках художественной культуры, но и умения и навыки непосредственного, продуманного анализа их идейно-художественного содержания. У них формируются понятия об искусстве как о своеобразном явлении общественной жизни — специфической форме отражения и познания действительности, средстве ее преобразования.

Теперь перейдем к конкретным рекомендациям проведения урока.

Так, чрезвычайно важный с мировоззренческой точки зрения материал — возникновение искусства — рассматривается

в курсе истории дважды: первый раз на уроках истории древнего мира в V классе, второй — в курсе истории СССР в VII.

В V классе, изучая историю первобытного общества, педагог прослеживает и тактично показывает учащимся отличие человека от животного, развитие человека, орудий труда его группы, племени в ходе трудовой деятельности. Затем проводится специальный урок «Возникновение искусства и религии». В ходе опроса учащиеся рассказывают об изменениях в орудиях труда, занятиях первобытных людей — охотников на крупных животных, устанавливают зависимость между этими сторонами жизни древнего человека. Это — необходимый «мостик» к новому материалу.

Педагог объясняет учащимся, что именно на этом этапе развития человек стал приобретать первые навыки в занятиях искусством — художественно-образным отражением мира. Первым предметом изображения, как свидетельствуют археологические находки, были как раз животные, на которых он охотился. Почему из всего многообразия окружающего его мира древний художник выбрал животное, на которое охотился? В ходе ответов учащиеся выясняют, что охота на животных давала роду возможность существовать. Педагог вместе с классом делает первый вывод: человек изображает прежде всего то, что является общеинтересным, нужным для людей. На ранних этапах развития человечества темы и сюжеты искусства предельно ограничены.

«Как же изображает древний художник животных? Каким увидел первобытный охотник оленя? Что в нем подчеркнул?» («Легкость, быстроту, стремительность»,— отвечают пятиклассники. «Что подчеркнул в изображении бизона?»— продолжает учитель беседу. «Силу животного»,— называют дети.) Следовательно, древний человек уже не просто изображал то или иное животное, но и подчеркивал в нем то, что его привлекало, представлялось важным и нужным. Одна из целей уроков — обратить внимание учащихся на то, что в каждом произведении искусства непременно есть фактор *оценочный, эмоциональный, эстетический* (тем более, когда речь идет о нерасчлененном, синкретическом сознании первобытного человека). Фиксируя внимание школьников, педагог подчеркивает ту мысль, что произведения первобытного искусства являются источником наших знаний не только о трудовой деятельности древнего человека, но и о его духовной жизни. Отрабатывая эти положения, учитель демонстрирует репродукции наскальных изображений.

По мере увеличения у учащихся объема знаний раскрытие тематики первобытного искусства усложняется. Учитель рассказывает о появлении первых изображений человека в сценах охоты, позднее появляются женские статуэтки, и, наконец, человек создает идолов. Ученики постепенно убеждаются, как

меняется жизнь людей, их представления об окружающем мире, как возникают религиозные верования.

В процессе прохождения курса истории возникновение искусства становится для учащихся свидетельством развития человеческого общества. К установлению этого факта учащихся подводят такие вопросы учителя: «Всегда ли существовало искусство? Что понадобилось для того, чтобы оно могло возникнуть?»

Многие из пятиклассников отвечают, что искусство существовало не всегда, оно возникает только тогда, когда уже прошел процесс развития сам человек, его глаз, рука, наблюдательность; у человека появились время и возможность наблюдать за животными, осмысливать увиденное и его воспроизводить. «Человек стал больше думать и знать, его глаз стал зорче, а руки более ловкими«,— делают вывод ученики. Учитель дополняет материал и ответы учащихся: человек перед охотой воспроизводил разные сцены и эпизоды ее, подражал движениям животных, прибегая к танцу и пантомиме, воспроизводил различные звуки.

Так зарождались разные виды искусства на ранних ступенях своего развития, способствовавшие накоплению и передаче знаний друг другу о животных, охоте, об отношении к окружающему миру.

Подробнее об этом речь пойдет в VII классе, когда педагог вновь будет беседовать с учащимися о возникновении искусства, но уже на материалах из истории нашей Родины (знаменитая Капова пещера на Урале, Зараутсай и многие другие). Это позволяет показать общность процесса развития первобытного общества и древнейших культур в разных регионах Земли и место нашей страны в этом процессе.

Или возьмем курс истории древнего мира. Именно здесь при изучении истории Древнего Египта школьники впервые встречаются с искусством классового общества. Учитель обращается к произведениям искусства на многих уроках социально-политической истории, когда происходит наглядный показ «живых убитых»— рабов, сцены сельскохозяйственного и ремесленного труда, военных походов, которыми в достаточной степени иллюстрирован учебник истории древнего мира.

От урока к уроку у школьников накапливаются знания об особенностях древнеегипетского искусства. Так, говоря об образовании единого государства в Древнем Египте, педагог использует из учебника изображение палетки Нармера — выбитой по случаю победы плиты, призванной увековечить это знаменательное событие.

При ее анализе можно обратить внимание учащихся на разницу в изображении фараонов — победителя и побежденного (на что их ориентирует и задание учебника) — и объяснить при этом учащимся, что «египтяне через величину изображе-

ния выражали силу победителя». Эта разновеликость изображаемого становится в представлении пятиклассников выразителем социальной значимости в искусстве Древнего Египта. Такое знание помогает им «прочесть» и батальные сцены («Чем кончится осада крепости?», «Кто победит в этой битве?»). Как должен был чувствовать себя человек перед пирамидой фараона? Почему каждый из фараонов стремился сделать для себя наиболее грандиозную гробницу?

Пирамиды и колоссы-статуи для учащихся становятся выражением древнеегипетской деспотии, которая унижала и подавляла простого человека, восславляя земного бога — фараона. Произведение искусства наглядно рассказало школьникам о социально-экономическом строе, при котором жили люди, о господствовавшей политической системе, об идеологии. Памятник искусства стал многоплановым источником исторических знаний.

В работе с пятиклассниками педагог отмечает и особенности в изображении древнеегипетскими художниками простых людей и рабовладельцев. Однако он уже рассказывает школьникам и о том, что еще в древности существовали различные взгляды, идеалы. Сравнивая два произведения древнеегипетской литературы — «Повесть о Синухете» (можно и «Речение Ипувера») и «Песню носильщиков зерна», учитель подмечает, что первое выражает позицию господствующей верхушки древнеегипетского общества, а второе — настроение угнетенной массы.

Изучая «самую широкую демократию древности»— афинскую рабовладельческую демократию, педагог именно с этим связывает появление такого искусства, как греческое, которое и до наших дней в определенном смысле сохраняет значение недосягаемого образца. Изображая богов как людей, а людей как богов, свободный грек славил гражданина греческого государства.

Прием сравнения очень эффективен в работе. Как, например, греки изображали своих богов? А как египтяне? Кого и как изображали мастера Древней Греции? Древнего Египта? Кто герой искусства Древней Греции? Древнего Египта? Можно сравнить храмы Древней Греции и Древнего Египта.

Такая активная работа с материалом раскрывает на конкретных примерах историческую обусловленность искусства, связь с общественной жизнью породившей его эпохи. Это положение будет развито и закреплено в старших классах, но основа подобного знания закладывается в курсе истории древнего мира.

Учитель обратится впоследствии к некоторым из этих положений в VII классе, в курсе истории средних веков, когда в противопоставлении с античным искусством будет рассматриваться искусство средневековой Европы. Затем, при изучении

культуры Возрождения, знакомство с античным искусством поможет учащимся увидеть, что именно из античности возникла великая итальянская культура, во многом отрицавшая культуру средневековья. Кстати, и при изучении курса обществоведения педагог может вспомнить эти положения, раскрывая десятиклассникам закон отрицания отрицания, скажем, на примере искусства античности — средневековья — эпохи Возрождения. Великое гуманистическое кредо свободнорожденных античной Греции («В мире много сил великих, но сильнее человека нет в природе ничего»), зримо воплощенное в изобразительном искусстве, помогает раскрыть и христианский аскетизм средневековья, и утверждающуюся на ранних этапах становления буржуазии веру в сильную человеческую личность.

Прием «слово и изображение» приводит к взаимодействию и взаимообогащению таких видов искусства, как литература и изобразительное искусство, и, следовательно, усиливает их воздействие на учащихся, полнее раскрывая своеобразие каждого из них. Уже в средних классах можно обратиться к знаниям, почерпнутым учащимися на уроках литературы. Например, при анализе приведенных в учебнике по истории древнего мира свидетельств современников, обильно использовавших в своей речи и сравнения, и метафору, и гиперболу, известные школьникам по урокам литературы (см. с. 77 об ассирийском войске: «Копыта их коней, словно из камня, а колеса — как буйный вихрь. Рев их подобен львиному...» и т. д.). А в курсе истории СССР VII класса, при изучении Киевской Руси, можно использовать знание семиклассниками русских былин, с которыми они знакомились на уроках литературы в V классе.

С наибольшей полнотой и эффективностью межпредметные связи с литературой могут быть осуществлены при изучении истории в VIII классе. В это же время на уроках литературы школьники знакомятся с такими ее направлениями, как классицизм, романтизм и, наконец, реализм (начинается курс со «Слова о полку Игореве» и кончается изучением биографии и творчества А. С.Пушкина, его гражданской лирики). Поэтому, завершая в январе курс новой истории рассмотрением культуры этого периода, учитель истории уже может просить учащихся самостоятельно определить направления, к которым принадлежит творчество таких деятелей мировой культуры, как В. Гюго, Ж.-Б. Мольер (с творчеством которых восьмиклассники кратко знакомились на уроках литературы), О. Бальзак, или творчество великих мастеров живописи и композиторов этого периода (Ж.-Л. Давид, Ф. Гойя, Э. Делакруа, О.Домье, Г. Курбэ, И.-С. Бах, Ф. Шопен).

Еще важнее и глубже межпредметные связи с литературой прослеживаются при изучении русской истории и культуры первой половины XIX века. Напомним, что предложенное в

VII классе определение культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, созданных человечеством, в старших классах непрерывно обогащается, ибо главное в культуре как раз то, в какой степени массы овладели этими ценностями, как противостоят антиценностям, как степень овладения культурным наследием объективирована в поведении людей.

Единство слова и дела, идейно-политических и нравственных принципов в их претворении ценой жизни и смерти мы раскрываем при изучении уже первых тем истории СССР XIX века, рассматривая первый период освободительного движения в России, подвиг декабристов. К этому времени на уроках литературы восьмиклассники познакомились с творчеством К. Ф. Рылеева, изучили гражданскую лирику А. С. Пушкина, приступили к изучению его романа в стихах «Евгений Онегин». Эти поэтические произведения выступают как источник исторических сведений об изучаемой эпохе, общественной идеологии и общественной психологии определенных, в данном случае наиболее передовых кругов русского общества. Педагог предлагает школьникам использовать записи, выполненные на уроках литературы, и вспомнить к уроку истории то или иное произведение К. Ф. Рылеева или А. С. Пушкина. Поэзия способствует созданию необходимого эмоционального настроя, раскрывает характеры, создает нужный микроклимат при обсуждении. Педагог раскрывает перед учащимися связь передовой русской литературы, культуры с освободительным движением в России. Это положение получит расширительное толкование, когда произойдет знакомство школьников с выдающимися деятелями культуры народов нашей страны, такими, как, например, Т. Шевченко или Н. Бараташвили. Вместе с тем учащиеся усвоят другое принципиально важное положение: сближение передовых культур народов нашей страны.

Так, на уроке, посвященном культуре первой половины XIX века, или на уроке по культуре нерусских народов (в зависимости от плана каждого учителя) мы можем познакомить восьмиклассников с шедевром Николоза Бараташвили — его знаменитым стихотворением «Мерани». Текст стихотворения учитель найдет в одном из многочисленных изданий переводов Н. Бараташвили на русский язык. Ученикам предлагается, слушая стихотворение, искать в нем черты сходства и в то же время отличие с мыслями, идеями, настроением выдающихся русских поэтов-современников.

В ходе беседы педагог помогает школьникам не только увидеть элементы, сближающие поэзию Бараташвили и с поэзией Лермонтова, и с поэзией Пушкина (тема одиночества, но и тема светлой веры), но и тему преодоления человеком своей слабости, превратности судьбы.

И на уроках литературы, и на уроках истории, посвященных первой половине XIX века, педагог стремится противопос-

тавить господствующую, официальную идеологию, литературу и искусство передовой культуре, связанной с освободительным движением. Но полнее разговор о двух культурах с привлечением работы В. И. Ленина «Критические заметки по национальному вопросу» идет при изучении культуры эпохи империализма.

Через весь курс истории и на уроках литературы преподаватели показывают классовый характер искусства в классовом обществе, раскрывают социальную обусловленность культуры в целом. Поэтому произведения В. И. Ленина, его известное положение о двух культурах в каждой буржуазной культуре завершают проводившуюся ранее работу. Изложение материала о зарубежной культуре эпохи империализма служит развитием, подкреплением этого вывода. Ученики анализируют предлагаемые их вниманию произведения, определяют направление, к которому можно отнести художественные произведения Б. Шоу, Д. Голсуорси, Г. Ибсена, М. Метерлинка, О. Уайльда и других выдающихся мастеров культуры этого периода.

На этих уроках учитель знакомит школьников с понятием «декаданс», показывает историческую обусловленность появления этого направления в процессе развития мировой литературы, изобразительного искусства.

Аналогичные явления, но проявляющиеся с наибольшей силой в нашей стране, куда переместился центр международного революционного движения, в стране, шедшей к двум революциям, мы прослеживаем с учащимися на уроках, посвященных культуре России эпохи империализма. «Человек — это звучит гордо!» — заявил М. Горький устами одного из персонажей пьесы «На дне». И не случайно именно в творчестве первого в мире пролетарского писателя появится новый герой — рабочий-борец, мститель.

Чрезвычайно важно рассмотреть в этой связи произведения изобразительного искусства нашей страны на рубеже веков. Например, творчество В. А. Серова с его великолепными портретами — социальными характеристиками портретируемых (портреты Орлова, Гиршман, Ермоловой), или философские раздумья М. А. Врубеля («Царевна-лебедь», «Пан», иллюстрации к «Демону» М. Лермонтова).

Педагог обращает внимание десятиклассников на то, что одно и то же время порождает разные художественные направления, по-разному отражающие и оценивающие современную эпоху. Чем это вызвано? Ученики связывают это обстоятельство с различными идейными позициями определенных групп творческой интеллигенции в многообразной духовной жизни страны перед революцией. Так намечается тот водораздел, расчленивший русскую интеллигенцию в период победоносной революции, часть которой примет Великий Октябрь, отдаст ему свои творческие силы на дело служения наро-

ду, преобразования общества на социалистических началах.

Советская действительность, действительность нового общества, порождает новый этический и эстетический идеалы. Их воплощает, например, в своих произведениях «Рабочий», «Крестьянин», «Сеятель» известный скульптор И. Шадр. На уроках истории педагог также знакомит учащихся с плакатами В. Дени и Д. Моора, со стихами Д. Бедного и В. Маяковского, с произведениями, раскрывающими в разной художественной форме новый социалистический идеал.

На уроке, посвященном культурной революции, рассказывая о проблеме преемственности по отношению ко всему лучшему, что создано человечеством, и о дальнейшем развитии наиболее прогрессивных тенденций мировой и отечественной культуры, учитель обращается к шедеврам прошлого и выдающимся произведениям советских мастеров. Например, можно привлечь три типичных для своего времени произведения скульптуры — «Дискобол» Мирона, «Давид» Микеланджело, «Булыжник — оружие пролетариата», созданное И. Шадром в 1927 году. Ученики вспоминают и переосмысливают то, что им известно было о выдающемся произведении античной скульптуры, скульптуры эпохи Возрождения, отмечая, что Мирон показал дискобола в момент крайнего напряжения перед метанием диска и великолепно передал обнаженное тело атлета. Но, в соответствии с кредо свободных граждан, требовавшего умения владеть своими чувствами и не показывать их, скульптор передал « олимпийское» спокойствие спортсмена, запечатлев именно это выражение на его красивом лице. Статуя не просто славит победителя на олимпийских играх, но и восславляет гармонически развитого человека — гражданина рабовладельческого города-государства, этический и эстетический идеал рабовладельческой демократии.

Анализируя «Дискобол» Мирона и статую Шадра, ученики полнее и острее воспринимают «Давида» Микеланджело. Скульптор изображает своего героя безупречно красивым, обнаженным, что позволяет ему подчеркнуть силу, мощь вступившего в поединок с великаном Голиафом простого пастуха. Но, в отличие от античной статуи, Микеланджело показывает и борение духа Давида, кипение его страстей, с наибольшей полнотой раскрывающихся при осмотре статуи по «дуге обхода». Здесь уже нет безмятежности античного героя.

При этом анализе становится яснее своеобразие статуи Шадра. И здесь показан момент перед броском — перед тем как герой произведения — пролетарий бросит булыжник в своего врага. Скульптор одел своего героя в комбинезон рабочего, наделив его вдохновением уверенного в своей правоте человека. Статуя воспринимается как гимн пролетариату, как призыв к борьбе за правое дело.

О настроениях советских людей в предвоенный период, когда неотвратимо надвигалось на страну суровое время, рассказывают стихи поэтов, не вернувшихся с полей сражений. Педагог, используя их, сообщает краткие биографические сведения о погибших — год рождения, место учебы, участие в военных действиях, место и время гибели, тем самым выявляет общее в судьбах молодых поэтов одного поколения, сформировавшихся в годы Советской власти. Например, рассказывает биографию Павла Когана. Родился в 1918 году в Киеве, в 1922 году семья переехала в Москву, в 1936 году стал студентом ИФЛИ, в 1939 году перешел в Литературный институт им. Горького, продолжая заочно учиться в ИФЛИ.

Весной 1941 года отправился с геологической экспедицией в Армению. Здесь и застала его Отечественная война. Вернувшись в Москву, Коган пытается попасть в армию, но получает отказ, так как по состоянию здоровья был снят с учета. Тогда он поступает на курсы военных переводчиков, после окончания которых едет на фронт.

23 сентября 1942 года лейтенант П. Коган, возглавлявший разведгруппу, был убит на сопке Сахарная Голова под Новороссийском.

Кончив этот краткий рассказ, педагог может предложить вниманию школьников стихи Когана, указав даты их создания. «Гроза» 1936 года со знаменитыми строчками:

Я с детства не любил овал!
Я с детства угол рисовал!

или фрагмент из романа в стихах «Первая треть»:

Мальчишки в довоенных валенках...
Когда-нибудь в пятидесятых
Художники от мук сопреют,
Пока они изобразят их,
Погибших возле речки Шпрее...
И мальчики моей поруки
Сквозь расстояние и изморозь
Протянут худенькие руки
Людям
коммунизма.

(1940—1941)

Можно дать и другие произведения по выбору учителя.

Можно рассказать биографию Николая Майорова, имеющую сходные черты с биографиями других поэтов этого поколения. Родился в 1919 году в Иваново, поступил на исторический факультет МГУ, с 1939 года стал посещать поэтический семинар в Литературном институте.

Летом 1941 года вместе с другими московскими студентами Майоров роет противотанковые рвы под Ельней. В октябре его просьба о зачислении в армию была удовлетворена. Политрук пулеметной роты Н. Майоров был убит в бою на Смоленщине 8 февраля 1942 года.

После этого краткого введения читаем стихотворение Майорова «Мы»:

...Мы жгли костры и вспять пускали реки.
Нам не хватало неба и воды...
Мы были высоки, русоволосы.
Вы в книгах прочитаете, как миф,
О людях, что ушли недолюбив,
Не докурив последней папиросы...

И как бы ни давили память годы,
Нас не забудут потому вовек,
Что, всей планете делая погоду,
Мы в плоть одели слово «Человек»!

(1940)

Можно использовать и стихотворения из сборника «Имена на поверке» (кстати, десятиклассники обычно так объясняют название сборника: «Это старый обычай русской армии — во время переклички, поверки, друг геройски погибшего отвечает за него: «Погиб смертью храбрых». А в книге идет перекличка погибших поэтов и тех, кто сегодня жив»).

Десятиклассники, как правило, обращают внимание на то, что стихотворение Майорова названо «Мы», а не «Я», и видят в нем, как и в произведениях других писателей-фронтовиков, исповедь целого поколения.

Уроки, посвященные Великой Отечественной войне, следует проводить с самым широким привлечением произведений искусства военной поры. Это и документальные, учебные и художественно-документальные кинофильмы, например, «Если дорог тебе твой дом». Или фронтовые зарисовки, как, например, севастопольский альбом художника Л. Сойфертиса. И разумеется, стихи и песни тех лет. Для каждого этапа войны учитель может заранее подобрать соответствующие художественно-исторические документы. Так, о первых днях и месяцах войны дают хорошее представление известные стихи К.Симонова «Майор привез мальчишку на лафете» и «Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины...». Суровое дыхание войны приходит на уроки истории с этими произведениями. О борьбе советских людей в фашистских застенках рассказывают страстные стихотворения Мусы Джалиля.

Помимо стихов, музыки и песен, хорошо использовать на уроках истории такие человеческие документы, как письма фронтовиков, последние записки узников гитлеровских застенков, предсмертные надписи на стенах домов, оставленные защитниками городов и населенных пунктов нашей страны. Мысли и чувства, выраженные в этом незабываемом материале, идентичны тем, что испытывали солдаты, офицеры, все советские люди в суровые дни войны. Героический народ героической страны, принявший на себя всю тяжесть борьбы с фашизмом,— таков коллективный портрет советского народа.

Осмысление победы — главная тема литературы и искус-

ства послевоенной эпохи. Можно показать школьникам три скульптурных произведения, посвященных Победе. Это скульптурная группа Ю. Микенаса, сооруженная в Калининграде в 1946 году, В. Топуридзе в Чиатуре (1946—1948) и мемориальный ансамбль с памятником советского воина-освободителя Е. Вучетича, Я Белопольского и А. Горпенко. Какие идеи несут эти произведения? Ученики называют торжество Победы, ее пафос, выраженные разными средствами. Это становится особенно явным в сравнении: так, торжественно-сдержанное произведение литовского скульптора Микенаса разительно контрастирует с темпераментным, вихревым выражением радости Победы в работе грузинского мастера Топуридзе.

Интересно показать старшеклассникам на этом уроке картину Кукрыниксов «Конец» и скульптурную группу В. Фивейского «Сильнее смерти». Эти произведения изображают в первом случае последние минуты в гитлеровском логове, во втором — советских воинов перед казнью.

Какую оценку в каждом случае дают авторы тому, что изображают? Какими средствами выражают ее, какими способами до нас доносят? Перед учащимися предстает раскрытое Кукрыниксами с беспощадной очевидностью звериное начало Гитлера и его приспешников, ввергших человечество в пучину страданий и в последние свои минуты думающих только о себе — отвратительных в своей сути. Их конец закономерен.

В. Фивейский в своей скульптурной группе восславляет высокий гуманизм советских людей. Герои скульптурной группы, как бы слитые воедино, гордо встречают свою смерть.

Педагог обращает внимание на то, что скульптор отказался от изображения идеально прекрасных людей. Его привлекала мысль о массовом героизме советского человека, советского солдата. А потому главное в его произведении — красота и величие духа. Таков эстетический и этический идеал советского человека.

Итак, сделаем вывод.

В преподавании истории, в контексте исторического повествования произведения искусства раскрываются полнее и глубже и оказывают наиболее эффективное идейно-эстетическое и эмоциональное воздействие. Но и сами уроки истории, на которых широко привлекаются произведения литературы и изобразительного искусства изучаемой эпохи, приобретают особую глубину, эмоциональность, яркость, образность, доказательность, а тем самым и большую эффективность. Такое взаимопроникновение обогащает и искусство, и историю, учит серьезному, вдумчивому отношению к искусству как одной из сторон общественной жизни, раскрывает его специфическую роль в жизни общества, воспитывая у учащихся глубокий интерес, любовь к нему, и превращает искусство в действенный фактор коммунистического воспитания.

С. Раппопорт,
доктор философских наук,
профессор

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Искусство и личность... Связи между ними прочны, органичны, многообразны. Искусство активно воздействует на личность, а личность находит в искусстве удовлетворение важных для нее и дорогих ей потребностей. О чем бы ни говорил художник, что бы ни изображал или ни описывал, в центре его внимания — всегда человек с глубоко личным отношением к миру, другим людям. Слушатель, читатель, зритель, если он активно и заинтересованно воспринимает художественное произведение, начинает чувствовать себя участником изображаемого, переживает и размышляет над ним так, будто оно касается его лично, требуя собственных решений, оценок и действий. Так, В.И. Ленин долго вспоминал о впечатлении, которое произвело на него чтение романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?», отмечая, что роман «всего его перепахал». Это — одно из множества свидетельств способности искусства оказывать могучее воздействие на личность.

Расцвет личности, ее всестороннее и гармоничное развитие основоположники марксизма называли высшей целью коммунистов. Искусство — одно из эффективных средств, способствующих достижению этой великой цели. Поэтому ему принадлежит важное, ничем не заменимое место в той многогранной работе по формированию социалистической личности, которую призвана вести советская школа.

Что же представляет собой эта взаимосвязь между искусством и личностью? Как и почему она сложилась? Какова ее природа? Чему она служит?

Прежде всего эта взаимосвязь выражает одну из коренных потребностей общества: оно не может существовать, не расширяя и не углубляя постоянно своего преобразующего воздействия на внешний мир.

Без «обработки природы людьми», по меткому выражению К. Маркса и Ф. Энгельса, невозможно производство материальных благ, а значит, и удовлетворение насущных потреб-

ностей людей. Но общество не может существовать, не совершенствуя и самого человека. Для существования общества необходимо, чтобы развитие производства и многообразных социальных институтов, с одной стороны, и развитие человека, с другой — происходили синхронно, усиливая друг друга.

Общественная жизнь — во всех областях и на всех направлениях — требует коллективных усилий множества людей. Человек не может не вступать в многообразные связи с другими людьми: связи прямые и опосредованные, проявляющиеся не только в общественных делах, но и в личных, в труде и в быту, каждодневно в каждочасно — от первого до последнего дня человеческой жизни. В разных условиях и на разных этапах обществу нужны разные виды этих взаимосвязей, а потому и соответствующие им типы людей и их отношений к миру и к самим себе, но всегда — отношения особые. Особые в том смысле, что они должны приобретать характер собственных желаний, интересов, стремлений человека, собственных, складывающихся в глубинах его сознания устойчивых психологических установок. В противном случае были бы невозможны ни стабильность социальных связей, ни активная целеустремленность человеческих действий, столь необходимых для существования и развития общества.

Совокупность таких отношений характеризует человека в качестве личности и в общих чертах, свойственных многим людям, и в индивидуально своеобразных ее чертах.

Советское общество создало новый тип личности, которую мы с полным правом называем социалистической. На современном этапе развитого социализма оно глубоко заинтересовано в дальнейшем развитии этой социалистической личности. Особенно это важно в отношении подрастающего поколения, которому только предстоит вхождение в жизнь общества.

При рождении мы получаем только биологический опыт. Чтобы стать членом человеческого рода, нужно овладеть другим, социально-историческим опытом, по выражению видного советского психолога А. Н. Леонтьева, вторым и главным опытом человечества. И мы овладеваем им уже прижизненно, при помощи других людей и общества в целом.

Социально-исторический опыт — опыт двоякий.

Профессиональный, необходимый для участия в той или иной отрасли общественного труда и выражающийся в совокупности накопленных людьми знаний и умений, и *универсальный* — опыт человеческих отношений, необходимый, чтобы жить среди людей и действовать вместе с ними.

Первый, профессиональный опыт можно приобрести путем образования и обучения. Второй приобретается только в ходе собственных жизненных переживаний. Психологи установили следующий важный факт: внешние влияния не могут «войти» в личностный мир человека без посредства эмоционального

механизма его психики. Во всевозможных взаимодействиях с другими людьми, в повседневных делах и чрезвычайных обстоятельствах, обретая радость побед и горечь поражений, в поисках и сомнениях, находках и потерях человек овладевает этим универсальным опытом.

Но такой путь формирования личности недостаточен для общества. Влияния жизни порой хаотичны, стихийны и к тому же противоречивы, часто взаимоисключаемы... Обществу же необходимо организованное, *целеустремленное* воздействие на личность в нужном направлении, ее обогащение систематизированным, осмысленным опытом предшествующих поколений. Поэтому и необходимы особые общественные средства *«обработки людей людьми»*, т. е. формирования человека и его отношений к действительности. Они развиваются и совершенствуются так же, как и орудия и средства *«обработки природы людьми»*[1].

Искусство занимает особое место среди общественных орудий такой «обработки», среди различных социальных институтов. В большинстве случаев они действуют по принципу предписания и принуждения: они предписывают человеку определенные оценки и нормы поведения и принуждают выполнять эти нормы. Социальные институты используют разнообразные пути внедрения таких оценок и норм в личностные отношения и поведение человека, в том числе меры поощрения и наказания.

На этих принципах чаще всего основано воспитательное воздействие семьи, учителей, общественных организаций школы. Используя примеры из жизни, лучше всего самих учащихся или их близких и школьного коллектива (положительные и отрицательные), они дают им оценку, создают определенное отношение коллектива к ним, предписывая при этом нужные нормы поведения в соответствующих ситуациях и применяя доступные им меры поощрения и наказания к тем, кто эти нормы выполняет или нарушает. От эффективности и систематичности таких усилий во многом зависит органичность и основательность закрепления этих оценок и норм в личностных отношениях всего коллектива учащихся, а не только тех, кто послужил хорошим или дурным примером.

Искусство воздействует на человека иначе. Оно часто не в состоянии предписать что-либо определенное, а тем более к чему-либо принудить. Однако нет сомнений, например, в способности музыки активно влиять на формирование личности, хотя она далека даже от воспроизведения конкретных примеров из жизни. Но и тогда, когда искусство (скажем, в книге, на сцене или экране) воспроизводит различное поведение людей в разных ситуациях, оно воздействует своим специфически худо-

---

[1] Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 35.

жественным путем. Именно о нем говорили Маркс и Энгельс, критикуя писателей, которые превращали своих героев в «простые рупоры духа времени», заставляли произносить «аргументирующие речи» и растворяли их личность в том или ином политическом или нравственном принципе[1].

Искусство должно быть тенденциозным, а мотивы поступков людей обнаружены «не в мелочных индивидуальных прихотях,— писал Энгельс,— а в том историческом потоке, который их несет». Но тенденциозность искусства такова, чтобы эти «мотивы более живо, активно и, так сказать... ходом самого действия» органически выступали перед нами, как бы сами по себе вытекая «из обстановки и действия», без того, чтобы на это особо указывалось[2].

Иначе говоря, «предписания» искусства должны быть такими же, как «предписания» реальной жизни. Она не дает их в готовом виде, а приводит к ним человека ценой его собственных дел, успехов и поражений, взлетов и падений, в ходе его переживаний и раздумий, толкая самого человека к тем или иным оценкам, к той или иной линии поведения, к тем или иным отношениям к действительности и к самому себе.

Искусство формирует человека, «втягивая» своих слушателей, читателей, зрителей в сходные с жизненными событиями взаимодействия и конфликты, поиски и находки, заставляет испытывать радость и горе, чтобы таким путем обогатить их опытом многообразных отношений и ввести этот опыт в глубины человеческой личности.

Этот приобретенный с помощью искусства опыт помогает человеку найти лучшие решения в разных ситуациях, встречающихся в его собственной жизни. Но сходное с жизненным воздействие искусства только кажется стихийным: подлинное искусство делает его организованным, концентрированным, целеустремленным, строит его в соответствии с осмысленным художником социально-историческим опытом и назревшими потребностями развития общества. Благодаря этому духовное воздействие искусства и достигает практических целей. Оно вторгается в самую основу личности своих слушателей, читателей, зрителей, производит те или иные изменения.

Одно из важнейших свойств искусства — толкать человека к самостоятельным (как в жизни!) решениям, оценкам, поступкам и к переплавке полученного таким путем опыта в тигле своей личности.

Герой художественного произведения, разумеется, может служить вдохновляющим примером для многих читателей и зрителей, а его поведение — образцом для их сходных поступков в сходных ситуациях. Но его воздействие тем сильнее,

[1] См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Об искусстве. В 2-х т. М., 1976, т. 1, с. 20, 23.
[2] Там же, с. 23, 5.

чем глубже созданный искусством эффект собственных исканий человека, собственно обретенного им опыта, пережитого и осмысленного самим читателем и зрителем.

А ведь бывает и так, что политические или нравственные оценки и нормы, дорогие автору произведения, отвергаются читателем или зрителем. Имея в виду этот удивительный феномен, Энгельс говорил об «одной из величайших побед реализма» в творчестве Бальзака[1].

В. И. Ленин называл творчество Л. Н. Толстого «зеркалом русской революции», хотя великий писатель ничего не написал ни о событиях, ни о героях этой революции, а саму революцию «не понял» и от нее «явно отстранился»[2]. Собственные политические и нравственные воззрения художника были весьма далеки от революционных, а о его в сущности революционной критике социальных пороков В. И. Ленин писал: «Критика Толстого не нова. Он не сказал ничего такого, что не было бы задолго до него сказано и в европейской и в русской литературе теми, кто стоял на стороне трудящихся»[3]. И тем не менее творчество Толстого «взятое как целое» (и это убедительно доказано в статьях В. И. Ленина о великом русском писателе) дает верное отображение революции, независимо от того, кто является героями его произведений и где развиваются описанные в них события. В них отражено «великое народное море, взволновавшееся до самых глубин, со всеми своими слабостями и всеми сильными своими сторонами»[4], т. е. настроения масс, их психология, стихийные чувства протеста и негодования, их противоречивые, часто путаные, неясные, непродуманные отношения к жизни, к прошлому и настоящему, общественному и личному, реальному и мистическому в условиях той острой ломки всех привычных устоев, которой и отличался период первой русской революции. Особенность этого отражения состоит в том, что Толстой не со стороны наблюдает эти метания, поиски, настроения, а сам их переживает, осмысливает, сам ищет и мечется и потому его творчество «отличается такой силой чувства, такой страстностью, убедительностью, свежестью, искренностью, бесстрашием в стремлении «дойти до корня»...»[5]. Великое искусство вводит читателя внутрь переживаний, раздумий, настроений, передает их страстность, искренность, то самое стремление «дойти до корня...».

Произведения великого художника дают нам не только правдивое отражение его эпохи, но и тот огромный, бесценный и приобретаемый нами, будто ценой собственной жизни, опыт

---

[1] См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Об искусстве, т. 1, с. 8.

[2] Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 17, с. 206.

[3] Там же, т. 20, с. 40.

[4] Там же, с. 71.

[5] Там же, с. 40.

многообразных отношений, который и сегодня помогает нам — в другое время и в других поисках и стремлениях! — «дойти до корня», хотя далеко не каждое конкретное решение или поведение определенного героя толстовских книг может служить эталоном поведения для сегодняшнего читателя.

Того же результата достигают искусства, не изображающие никаких конкретных ситуаций и не предлагающие никаких определенных решений, например музыка Бетховена или Шостаковича. Творчество Бетховена или Шостаковича также можно назвать зеркалом соответствующих эпох: в нем отражены — правдиво и глубоко — отношения, характерные именно для этих эпох, определенных социальных слоев и типов людей. Их творчество оказывало и оказывает мощное воздействие, захватывая нас сильными и глубокими переживаниями и раздумьями и обогащая таким образом огромным и бесценным, осмысленным опытом разнообразных человеческих отношений.

Итак, можно сделать следующий вывод.

Главное общественное предназначение искусства состоит в том, чтобы служить общественным орудием формирования человека в качестве личности, сгущая, конденсируя жизненный опыт множества людей и поколений и отвечая новым потребностям общественной жизни.

Вот почему существует теснейшая взаимосвязь между искусством и человеческой личностью, и все в искусстве нацелено на человека.

Но, не зная человека, нельзя и воздействовать на него. Поэтому художественное познание есть прежде всего познание человека, а художественное произведение взаимосвязано с человеком даже тогда, когда его самого непосредственно не воспроизводит.

Пейзажи Марке или Левитана, натюрморты Ван Гога или Кончаловского повествуют не только о природе или об окружающих нас вещах. Главное в них — отношение человека определенной эпохи, определенной социальной среды, определенного типа личности к тому, что изображено на холстах, и более того — через эти изображения — ко всему миру.

Эти отношения скрыты в глубинах человеческой личности. Но о них можно судить по поступкам человека, если не забывать, что «личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает»[1]. Раскрывая, что и как делает человек в разных обстоятельствах, при столкновении с разными людьми и при решении разных задач, можно обнажить скрытое, глубинное содержание отношений человека к разным явлениям жизни, а обобщая такие данные, открывать сущность этих отношений, характерную для множества людей

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Об искусстве, т. 1, с. 24.

и социальных слоев, устойчивые типы человеческой личности, пути и тенденции их развития. Вот почему искусство воспроизводит и предмет разнообразных отношений, и обстоятельства, и действия, в которых они проявляются.

Предмет же этот многообразен по своему характеру и объему. Личность раскрывается в своих отношениях не только к отдельным людям и отдельным фактам, но и к значительным событиям общественной жизни. Многообразны и действия, в которых проявляются эти отношения. Личность раскрывается в поступках, совершаемых в труде и в быту, в согласии с другими людьми и в борьбе, в действиях, направленных на окружающий мир и на самого себя, а потому — и в реалии, и в собственных переживаниях и раздумьях.

Искусство поэтому охватывает широкий круг явлений действительности — природной и социальной, прошлого, настоящего и даже будущего,— его привлекает все общеинтересное в жизни, как писал Н. Г. Чернышевский. Но во всех случаях главное для него, подчеркнем еще раз,— обнажить сущность и обобщить опыт человеческих отношений.

В рассказах Чехова, например, описываются обычные, как будто незначительные события, обыкновенные факты, заурядные люди, скажем, учитель Беликов, не выходивший из дома, даже в ясный день, без зонтика и калош. Но писатель с поразительной глубиной и высокой степенью обобщенности раскрыл определенный тип отношений, обнажил его сущность и социальную природу. И название рассказа — «Человек в футляре» — стало обозначением этого типа отношений. Так же прижилось выдуманное Салтыковым-Щедриным слово «головотяп», символизируя, увы, далеко еще не всегда отживший тип бюрократических отношений. Гете избрал для одного из самых глубоких своих произведений даже легендарный сюжет о вернувшем себе молодость Фаусте, чтобы обнажить отношения, не проявляющиеся в обычных обстоятельствах. Не менее обобщенный, но принципиально иной тип отношений, свойственных формирующемуся социалистическому идеалу, и с не меньшей глубиной раскрыт М. Горьким в повести «Мать» или Н. Островским в романе «Как закалялась сталь». Это потребовало обращения писателей к принципиально другому материалу: к достоверным и социально значимым фактам и событиям, исторически точным деталям, внутренне богатым и во многом выдающимся людям.

В художественных произведениях содержится нередко широкая панорама человеческих отношений — к единичным, обыденным фактам и к важнейшим историческим событиям, общественным движениям, идеалам, стремлениям, как, например, в «Войне и мире» Л. Н. Толстого. Но заметим, что во всех случаях — идет ли речь о выезде Наташи на первый в ее жизни бал или об обществе масонов, описываются ли шальные

поступки Анатоля Курагина или раздумья Пьера Безухова о судьбах человечества и о смысле жизни — читатель переживает и размышляет не только над тем, о чем рассказывает роман. Нет, на этом многообразном фактическом материале перед нами раскрывается сущность определенных типов человеческих отношений, обнажаются их истоки, особенности их становления и развития, их привлекательные и отталкивающие черты, обобщается опыт этих отношений, чтобы в его горниле сформировать идеалы, стремления, установки читателя, относящиеся и к тому, о чем поведал ему писатель, и к собственной жизни...

Но искусство способно и предельно обобщать условия, в которых выступают человеческие отношения. Такая способность ярче всего проявляется в музыке.

Ее своеобразный язык не позволяет ей с достаточной ясностью и полнотой воспроизводить конкретные ситуаций, события, явления жизни, чтобы через их посредство естественным (сходным с жизненным) путем привести слушателя к познанию проявляющихся в этих ситуациях отношений. Ей предназначен иной путь. На протяжении многих веков складывалась эта ее особая способность, словно пробивая толщу фактов сразу же раскрывать сущность человеческих отношений, их становление и развитие, их превращения, столкновения между ними, их сгущенный опыт и все их нюансы. И так же непосредственно воздействует музыка на личностный мир своего слушателя и обогащает его этим опытом. Благодаря этому музыка проникает в самую глубь человеческой личности, воздействуя идейно-эмоциональным потоком звуковых образов на личность в целом.

В этом особая сила музыки. Но в этом и ее ограниченность в сравнении, скажем, с литературой или театром. Ведь она как бы выносит за скобки сам процесс выявления сущности человеческих отношений, которым сильны как раз упомянутые искусства.

Впрочем, любое искусство в сравнении с любым другим имеет и сильные и слабые стороны, и только в совокупности они дают достаточно полное отражение действительности. Ни один вид искусства не может быть заменен другим, и все они вместе составляют динамическую систему, единый организм с общими закономерностями.

Говоря о художественном познании, следует подчеркнуть его неразрывную связь с художественными оценками действительности. Искусство не может быть беспристрастным, если оно стремится воздействовать на людей! Потому искусству и необходимо слить воедино познание действительности с ее оценками и передать этот слитный результат так, чтобы каждый читатель, зритель, слушатель сам его пережил. Художественные оценки действительности должны стать собственными

оценками читателя, зрителя, слушателя, т. е. его личным отношением к отраженным в произведении явлениям жизни. Потому-то художественные оценки в виде «аргументирующих речей» неэффективны... Они должны принять форму особых, художественных эмоций, способных вызывать соответствующие настроения, чувства, переживания у читателя, зрителя, слушателя художественного произведения.

Каждый содержательный элемент искусства — будь то музыкальная интонация, изображение на полотне, кадр фильма, мизансцена спектакля, строфа стихотворения и т. д.— непременно обладает своеобразной эмоциональной насыщенностью. Но и этого мало. Нужно еще объединить в единый поток все вызываемые произведением впечатления, переживания, раздумья и организовать этот поток так, чтобы он, вливаясь в собственный опыт зрителя, читателя, слушателя, неуклонно вел их к определенным идейным выводам, оценкам, установкам.

Вторжение в глубь человеческой личности ведется искусством как бы на трех взаимосвязанных и взаимопроникающих уровнях.

Первый связан с авторскими представлениями о действительности. Постигая их, мы оказываемся наблюдателями и соучастниками тех или иных отношений — нередко самых разнообразных — к отраженным в произведении явлениям, событиям, процессам. Вспомним, например, картину В. И. Сурикова «Боярыня Морозова». Перед зрителем выстраивается пестрый ряд отношений к главной героине и постигшему ее наказанию: от фанатически преданного до сочувственного, от равнодушного до осуждающе нетерпимого. Читатель «Войны и мира» оказывается вовлеченным еще в более широкий круг противоречащих друг другу и разно пересекающихся, переплетающихся и сталкивающихся между собой человеческих отношений ко многим событиям Войны и Мира.

Художник внушает нам, однако, и свое отношение к этим событиям, причем эта «оценка оценок» приходит к нам незаметно, органически становясь нашей собственной. Художник будто заражает нас ею. Таков второй уровень воздействия.

На третьем уровне полученные впечатления и переживания выливаются в раздумья об увиденном, прочитанном или услышанном и пережитом, а сплавляясь с опытом зрителя, читателя, слушателя,— и в мысли о его собственном жизненном окружении. Здесь результат художественного воздействия как бы конкретизируется, приобретает особые, индивидуально своеобразные черты, отвечающие своеобразию личности каждого потребителя произведения.

Ведь все люди разные, и эффективно воздействовать на них можно лишь подойдя по-своему к каждому человеку, найдя особый ключик, отпирающий дверь в его особое «я». Нет вос-

питателя, который не знал бы, как это важно, но и как этого трудно достичь... Искусство обладает этой замечательной способностью.

По-разному соотносятся эти три уровня вторжения искусства в глубь личности. Порой они неразличимы: передаваемые произведением, внушаемые им и организуемые в сознании зрителя, читателя, слушателя переживания и раздумья полностью сливаются. Так, мы будто растворяемся в настроениях и мыслях, одновременно передаваемых, возбуждаемых и организуемых картиной Левитана «Над вечным покоем», романсом Пушкина и Глинки «Я помню чудное мгновенье...» или этюдами Шопена.

В других случаях выделяется первый, но совмещаются второй и третий слои: художник добивается психологического включения читателя, слушателя, зрителя в поток впечатлений, переживаний, раздумий главного своего героя, чтобы сделать свою авторскую позицию позицией читателя, зрителя, слушателя. Так происходит с нами, когда мы читаем, например, «Овод» Войнич, «Как закалялась сталь» Н. Островского или смотрим кинотрилогию о Максиме Козинцева и Трауберга. В этих произведениях мы вместе с главным героем переживаем и размышляем, разделяем его чувства, симпатии и антипатии, идеи и оценки, сражаемся с его противниками, отвергаем враждебные ему взгляды...

Читатель «Войны и мира» Л. Н. Толстого психологически воплощается во многих персонажей романа, проникается их отношениями к описываемым событиям. Он чувствует себя, будто «вселенным» то в Андрея Болконского или Пьера Безухова, то в Наташу или Петю Ростовых, в безымянных русских солдат и главнокомандующего русской армией, в партизанского вожака и в крестьянского философа... Но мы ни на минуту не проникаемся отношениями Элен Безуховой или ее отца, придворных русского царя или французского императора и его приближенных. Писатель настраивает на иной душевный отклик к ним: если не полного отрицания, то во всяком случае отстранения от них, реакцию более или менее решительного отталкивания. Таким образом это сложное произведение организует многослойный поток наших собственных переживаний и раздумий, идейных выводов, оценок и установок в результате нашего осмысления событий романа, чувств и мыслей его персонажей.

Но бывает и так, что художник добивается резкой смены состояния читателя, зрителя, слушателя, своеобразного психологического парадокса, толкающего к самостоятельным выводам. Такого соотношения разных слоев художественного вторжения добивался, например, Бертольт Брехт в своих пьесах. Он помещает зрителя в «магнитное поле» отношений «доброго человека» из Сезуанна или мамаши Кураж, но само

это поле изменчиво и противоречиво. Оно втягивает зрителя в сложный процесс психологического вживания-отрицания, приятия-неприятия сценического героя. Сталкивая в нашем сознании взаимоисключающие отношения к герою и его поступкам, художник требует от нас активных самостоятельных раздумий и неоднозначных решений.

Еще сложнее построен роман А. М. Горького «Жизнь Клима Самгина». Он заставляет читателя «перемещаться» в потоке впечатлений, переживаний, раздумий главного персонажа — отнюдь не положительного героя. Но не для того, чтобы их принять, а для того, чтобы их отвергнуть, и «от обратного», на их отрицании выработать свое отношение и к событиям, описанным в романе, и к жизни. Причем, и это отрицание строится весьма сложно: ведь Самгин отнюдь не объект откровенно и остро бичующей сатиры. В основе романа — многоплановый поток сознания далеко не простого человека и в непростых ситуациях. Писатель заставляет нас по-своему их переварить, переосмыслить, чтобы прийти к позиции, антагонистической в главных чертах мировоззрению героя.

Приведем еще один пример: знаменитую картину Эль Греко «Похороны графа Оргаса». Здесь тот же тип соотношения разных слоев художественного воздействия строится иначе. Если на полотне Сурикова «Боярыня Морозова» все построено на сопоставлении взаимоисключающих отношений, то здесь мы не находим явного конфликта. Художник передает широкий спектр различных человеческих состояний-раздумий, не противоборствующих, а дополняющих друг друга. И ни одно из этих состояний не главенствует. Картина требует самостоятельных переживаний-раздумий над всем спектром состояний в целом.

Всем этим, разумеется, не исчерпывается богатство и разнообразие тех путей, с помощью которых искусство проникает в глубь человеческой личности. Каждый вид искусства обладает и обширным арсеналом исторически складывающихся и непрестанно обогащающихся средств, необходимых для решения встающих перед ним задач.

Но твердо надо помнить об одном — эффективность воздействия любого вида искусства зависит не только от автора, но и от его аудитории, ее активности, ее подготовленности, ибо только для подготовленного читателя, слушателя, зрителя искусство — необходимость и в общественной, и в личной жизни.

Что же дает искусство личности?

Искусство делает человека умнее и сильнее, добрее и счастливее. Умнее и сильнее — обогащая осмысленным и концентрированным опытом человеческих отношений; добрее — приобщая человека к человечеству, помогая ему быть человеком среди людей. Подлинное искусство всегда проникнуто воинст-

вующим гуманизмом. Но как искусство делает человека счастливее? Тем, что оно приносит ему особую радость, душевный подъем, эстетическое наслаждение...

Жажда этой особой радости — вот что прежде всего притягивает нас к искусству, заставляет простаивать долгие очереди за билетом на концерт выдающегося музыканта, впечатляющий фильм или спектакль, «охотиться» за интересной книгой или пластинкой, стремиться на выставки и в музеи к полотнам великих художников.

Порой наши жизненные переживания бывают тягостными, несущими не радость, а печаль и горе. Как установили физиологи, жизненные переживания могут иметь и положительный и отрицательный знак, а в эмоциональном механизме высших животных и человека явственно различаются две тесно взаимодействующие антагонистические системы: «поощрения» и «наказания». В биологической жизни система «наказания» отражает неудовлетворенную потребность организма и властно толкает к деятельности, необходимой для ее удовлетворения, либо, оценивая внешнюю ситуацию или внутреннее состояние организма как весьма или чрезвычайно опасные, перестраивает его физиологические процессы так, чтобы помочь ему преодолеть эту опасность, сохранить жизнь — свою или рода. Система «наказания» должна поэтому вызывать болезненные, тягостные состояния, чтобы заставить организм, избавляясь от них, активно действовать в нужном направлении. Система «поощрения» вступает в строй, когда организм уже справился с трудностями. «Поощрение» играет роль своеобразной биологической награды за успех (и потому приносит удовлетворение), а также стимула к успешной деятельности в дальнейшем. Эти системы работают в теснейшей связи и, несмотря на свой антагонизм, дополняют и усиливают друг друга.

Во всех этих случаях эмоциональный механизм ведет свою отражательную (оценочную) и организаторскую работу на основе закрепленного психикой опыта биологических взаимоотношений организма со средой.

У человека в его общественной жизни складывается и более высокий уровень эмоций. Их называют социальными, а иногда чтобы отличить от биологических,— чувствами. Они также ведут оценочную работу, но уже на основе социально-исторического опыта человеческих отношений. Поэтому даже внешняя среда оценивается ими с точки зрения интересов, потребностей, влечений личности. Они ориентируют нас в наших личностных отношениях к действительности и к самим себе. И здесь действуют системы своеобразного «наказания» и «поощрения», но уже в социальном аспекте.

В обыденных переживаниях человека взаимодействуют положительные и отрицательные, биологические и социальные эмоции, а в них переплетаются необходимые, объектив-

ные, устойчивые связи, охватывающие множество людей, связи, основанные на биологическом и социально-историческом опыте с мимолетными, случайными, субъективными, вытекающими из индивидуально-своеобразного опыта. Эти вторые связи нередко господствуют в обыденных эмоциях, и тогда их ориентирующее воздействие может быть также случайным, даже ошибочным.

Другое дело художественные эмоции, главная цель которых — социальная ориентация человека.

Мы коснемся коротко особенностей художественных эмоций, позволяющих им приносить особую радость людям, одновременно обогащая и формируя в известном направлении их личность.

Художественные эмоции имеют положительное воздействие. Этот феномен заметили уже античные мыслители и окрестили его катарсисом (очищением). В искусстве, писал, опираясь на многочисленные исследования, видный советский психолог Л. С. Выготский, «мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные... эстетическая реакция, как таковая, в сущности сводится к такому катарсису, то есть к сложному превращению чувств»[1]. Благодаря этому превращению художественные переживания приносят удовлетворение даже тогда, когда они по своему содержанию близки к наиболее острым отрицательным эмоциям в обыденном сознании. Ярким примером тому может служить трагедия в искусстве.

Самое тяжелое горе, самая глубокая печаль, самые трудные переживания, передаваемые ею, вызывают у слушателей, читателей, зрителей в итоге положительные эмоции, но особого рода. Здесь действительно происходит превращение чувств, и его можно назвать катарсисом. Это очищение от мелочного, обыденного, что так часто заслоняет от нас в жизненной сутолоке главное, значительное, важное — общественный, нетленный смысл нашей жизни. Это и стремление подняться на большие жизненные высоты, раскрыть в себе большие человеческие возможности и реализовать их, чтобы, говоря словами поэта Н. Асеева, «смотреть преувеличенными глазами, дышать преувеличенными глотками, преувеличенными шагами жизнь настигать и перегонять». Сталкивая слушателя, зрителя, читателя с глубокими жизненными потрясениями, искусство заставляет его по-новому пережить и по-новому осмыслить свою собственную жизнь. Эта напряженная работа психики и приносит особое удовлетворение. Поэтому самые, казалось бы, отрицательные эмоции, поднявшись на уровень художест-

---

[1] Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1965, с. 278.

венных, приносят положительный эффект, что и позволяет искусству привлекать к себе людей.

Мы уже отмечали, что положительные эмоции являются своеобразной наградой за успешную деятельность организма в биологической жизни. Они являются и такой наградой личности за ее успешные взаимоотношения с другими людьми. Поэтому они сами становятся потребностью организма и личности. У человека тяга к положительным эмоциям может быть даже сильнее, чем стремление к удовлетворению материальных потребностей.

Как мы уже говорили, общественная жизнь невозможна без непрестанного преобразования предметного мира и человека. Эту насущную потребность общества отражают и стимулируют особые эмоции — эстетические переживания. Доставляя личности радость, душевный подъем, они являются своеобразной благодарностью за ее необходимую обществу деятельность. Эстетические эмоции в связи с этим становятся и важнейшей потребностью развитой человеческой личности.

Художественные эмоции являются результатом особого осмысления жизни. В противоположность обыденным, в художественных эмоциях на первый план выступает устойчивое, объективное, необходимое, социально-историческое содержание, общее для многих людей. Они являются, по выражению Л. С. Выготского, «общественным чувством». В них концентрируется осмысленный художником социально-исторический опыт человеческих отношений и оценки явлений действительности и отношений к ним человека в свете этого опыта. Художественные переживания можно назвать вслед за Л. С. Выготским «умными эмоциями». Они требуют от художника глубокого проникновения в сущность человеческих отношений и накопленный множеством людей и поколений опыт. Но они требуют и от потребителей искусства напряженной умственной работы. Каждый из них осмысливает в свете эмоционального опыта, который содержит то или иное произведение искусства, себя, свою собственную жизнь, других людей, весь мир. Причем переживает его как свое, интимное, уникальное, собственной жизнью проверенное. Художественная эмоция возбуждает творческую активность людей и нуждается в их творческой активности.

Эта активность и производит художественное «превращение чувств». Но она невозможна без глубокого постижения всего содержания произведения. Вместе с художественными эмоциями произведение искусства передает осмысленное его автором жизненное содержание и оказывает запрограммированное им художественное воздействие. Без этого тесного сообщества получить художественное наслаждение невозможно.

Отсюда вытекает еще одна способность искусства: сливать воедино выполнение своего общественного предназначения и

удовлетворение потребности личности в художественном наслаждении. Но хотя художественная потребность личности выступает прежде всего как стремление к художественному наслаждению, в действительности она гораздо сложнее.

Художественное воздействие строится на основе осмысленного автором жизнённого материала, прежде всего на основе познанных им разнообразных отношений различных людей к миру и к самим себе в многообразных жизненных ситуациях. Искусство расширяет благодаря этому круг событий, в которых участвует его зритель, слушатель, читатель и круг людей, с которыми он благодаря искусству общается. Искусство удовлетворяет таким образом и потребность в общении, которая присуща человеку и вытекает из коллективистского характера социальной жизни.

Удовлетворяя потребности личности в художественном наслаждении и общении при помощи искусства, мы удовлетворяем и ее потребность в осмыслении жизни и отношений к ней, в приобретении оценок и тех идеалов, которые придают жизни человека глубокий смысл. И во всех случаях искусство приносит особое удовлетворение: тем, что знакомит нас со множеством людей, делая нашу жизнь интереснее, и тем, что обогащает нас знаниями и помогает лучше понимать других и самих себя... И наконец, тем, что придает бóльший смысл нашей жизни. Много оттенков имеет, следовательно, и само художественное наслаждение...

Человек не рождается с потребностью в искусстве: эта потребность социальная, и формируется она прижизненно, в процессе становления человека полноценным членом рода человеческого.

Формирование этой потребности связано со многими обстоятельствами. Отметим среди них только два: овладение языком того или иного вида искусства и приобретение навыков, необходимых для восприятия его произведений и их глубокого постижения. Без такого постижения невозможно приобрести художественное наслаждение, а не испытывая его, мы не приобретаем и тяги к искусству, активной потребности в нем. Выход из этого замкнутого круга дает эффективное художественное воспитание.

Б. В. Асафьев говорил, что можно слушать музыку и не слышать ее, смотреть на картину, но не видеть живопись. Чтобы научиться видеть и слышать, нужен особый труд. Особый, чтобы овладеть не только каждым видом искусства, но и каждой исторически складывающейся системой внутри этого вида. Можно тонко чувствовать музыку, но быть слепым в живописи; видеть хорошо живопись, но быть глухим в поэзии... Но труд, потраченный на овладение искусством, с лихвой окупается той радостью, какую оно приносит, тем обогащением нашей жизни, какое оно дает.

Е. Квятковский
доктор педагогических наук,
профессор

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Благодаря заботам Коммунистической партии и Советского государства возможности общения человека с искусством непрерывно увеличиваются. В этом деле активную роль играет расширение средств массовой коммуникации — радиовещания, телевидения, кинопроката, которые делают доступными для миллионов зрителей произведения искусства. Современному кинематографу и телевидению обязаны своим вторым рождением многие театральные постановки — «Мертвые души» Гоголя, «Село Степанчиково и его обитатели», «Братья Карамазовы», «Идиот», «Преступление и наказание» Ф. Достоевского; «Будденброки» Т. Манна; «Пигмалион» Б. Шоу; «Сага о Форсайтах» Д. Голсуорси; «Нахлебник» И. Тургенева; многочисленные рассказы Чехова; «Сорок первый», «Разлом» Б. Лавренева и многие другие произведения художественной литературы. Именно кинематограф и телевидение позволяют миллионам людей знакомиться с лучшими балетными спектаклями, архитектурными ансамблями Москвы, Ленинграда, Владимира, Суздаля, Ростова, Пскова, Парижа, Лондона, Будапешта, Мадрида и многими другими творениями подлинного искусства. Но, чтобы это общение было высокоэффективным, превратилось в решающий фактор нравственно-эстетического формирования личности, необходимо систематическое общее художественное образование молодого поколения. А оно осуществляется только в средней общеобразовательной школе.

Значит, в зависимости от того, как учителя литературы, музыки, изобразительного искусства справятся со своей задачей, во многом определяется степень интереса юного человека к искусству, духовной культуре, определяется характер духовных потребностей и устремлении личности, ее отношение к жизни. Вот почему проблема художественного образования и эстетического воспитания учащихся средней школы сегодня возведена в ранг первоочередных социальных задач. В ее ре-

шении важнейшая роль отводится учителю литературы Определяется это рядом причин: художественная литература систематически изучается с I по X класс, в то время как музыка — с I по VII, а изобразительное искусство — с I по VI класс, на изучение литературы в школе отведено значительно больше времени, чем на другие искусства; и, наконец, литература — искусство слова — является тем всеобъемлющим искусством, где повествование о судьбах человека сопровождается всесторонним показом его духовной жизни, включающей экономические, исторические, философские, религиозные, социальные, политические, правоведческие, искусствоведческие, гуманистические и иные представления, складывавшиеся на протяжении всей истории человечества.

Особое положение уроков, посвященных изучению искусства слова и литературной науки в школе, выдвигает перед учителем-словесником ряд серьезных задач в области формирования духовной культуры. Рассмотрим их.

На протяжении ряда десятилетий средняя общеобразовательная школа формировалась как учебное заведение, основное назначение которого — готовить молодежь для поступления в вуз. Это наложило отпечаток на содержание и методы литературно-художественного образования. Строго очерченный круг теоретико- и историко-литературных знаний, практических навыков и умений в области устной и письменной речи — вот, что должен был получить каждый, оканчивающий десятый класс, чтобы обнаружить достаточный уровень подготовленности на вступительных экзаменах.

Сегодня положение существенно изменилось: переход ко всеобщему среднему образованию привел к тому, что четыре пятых оканчивающих общеобразовательную школу направляются на работу в промышленность, сельское хозяйство, в сферу обслуживания. В итоге систематическое художественное образование подавляющей части выпускников средней школы завершается получением аттестата об окончании десятого класса.

Среднее образование гарантирует быструю адаптацию личности к условиям производства — в этом смысле наличие значительного объема конкретных знаний — факт, обнадеживающий и имеющий принципиальное положительное значение. И все же социальные перспективы жизни подрастающего поколения требуют осмысления новых задач, возникающих перед средней школой, в том числе нового осмысления художественного образования, более четкой дифференциации того, что учащимся предстоит обязательно освоить на уроках и с чем следует познакомиться самостоятельно в процессе внеклассного чтения, ибо перед школой стоит важнейшая проблема — привести уровень духовного развития молодежи в соответствие с требованиями зрелого социалистического общества.

К сожалению, пока данная проблема решается недостаточно активно. Между тем время не ждет — невзирая на перегрузку учебных программ, которая, как показывают наблюдения, не стала меньше в связи с переходом на новое содержание образования, педагогическая наука и передовая школьная практика должны искать более эффективные пути приобщения школьников к духовным сокровищам, без знания которых молодой советский человек не может обойтись, будь он инженер или врач, или работник сферы обслуживания.

Решение проблемы следует искать, в первую очередь, на пути наиболее эффективного сочетания изучаемого на уроках с тем, что школьники получают вне урока в качестве информации, пробуждающей интерес к самостоятельному чтению, посещению музеев, кинотеатров, театров, выставок, концертов, к участию в различных художественных кружках, к художественно-творческой деятельности. Общий методический принцип можно было бы сформулировать так: строго ограничивая рамками и требованиями программы объем литературного материала, предназначенного для обязательного усвоения на уроке, в то же время искать возможности для систематического духовного просвещения школьников как условия пробуждения художественно-эстетических потребностей.

Такой подход позволяет рассматривать процесс развития литературы достаточно широко и обстоятельно во взаимосвязях с другими искусствами. Ведь ни одно искусство не развивается в отрыве от «смежников» — все они решают одну социальную задачу, активно влияют на умонастроения не только «потребителей», но и творцов искусства. Попытка целостно рассматривать взаимодействие искусств имеет особое значение для средней школы, где, как известно, только художественная литература изучается с первого по десятый класс и на заключительном этапе образования становится тем «предмостным укреплением», «плацдармом», с которого словесник расширяет и укрепляет духовный багаж учащихся не только в области искусства слова, но и театра, кино, музыки, хореографии, живописи, скульптуры и других видов искусств, не предусмотренных учебным планом для усвоения в классе, где особенно интенсивно развивается личность школьника.

Идея духовного просвещения, развития, широкого разностороннего образования сегодня превратилась в один из важнейших педагогических принципов. Он отразился и в проекте типовой программы по литературе для IV-X классов, подготовленной Главным управлением школ Министерства просвещения СССР и НИИ содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР[1]. Во введении к программе, где

[1] См.: Типовые программы восьмилетней и средней школы с русским языком обучения (Литература, IV—X классы). Проект, ротапринт УМСа Минпроса СССР, 1978 г.

сформулированы методические рекомендации в адрес учителя, подчеркнута необходимость связи уроков литературы с изобразительным искусством, музыкой, с факультативными курсами и широкой внеклассной работой по этим предметам. В том числе с такими ее формами, как кружковые занятия, диспуты, литературные вечера, посещения музеев, концертов, кино- и театральных постановок, экскурсии по местам, связанным с памятью выдающихся деятелей отечественной культуры. Особую заботу составители программы проявили в отношении внеклассного чтения, хотя ограничили свои предложения лишь областью литературы: «В приложении № 1 к программе для IV—VII классов указана литература для внеклассного чтения. В первый раздел включены произведения устного народного творчества; во второй — русской классической литературы; в третий — советской литературы; в четвертый — зарубежной литературы. Рекомендованные книги должны стать основой широкого круга внеклассного чтения школьников». Очевидно, что в перечнях недостает списка, включающего книги самого разнообразного профиля и освещающие творчество того или иного писателя и соответствующую историческую обстановку: сюда могут войти книги на социально-экономическую, историческую, философскую, искусствоведческую, морально-этическую и т. п. тематику. Составить такие списки — дело первостепенной важности, хотя, к сожалению, оно отнесено к области инициативы учителя.

В связи с этим постараемся рассмотреть некоторые возможности формирования духовной культуры старшеклассников в связи с изучением биографии писателя, обзором исторического развития литературы как искусства слова в отдельные периоды в контексте анализа литературно-художественных произведений. При этом будем ориентироваться на действующую программу и попытаемся на конкретных примерах выявить пути формирования духовной культуры школьников. Но надо твердо помнить, что, привлекая материалы смежных искусств, важно соблюсти меру, всячески исключая возможность перегрузки учащихся.

В этом случае целесообразно показывать, демонстрировать, использовать в качестве иллюстрации или сопровождения только крайне необходимое, вместе с тем достаточное для успешного решения образовательно-воспитательной задачи.

Перейдем к конкретным рекомендациям. Каждая страница, повествующая о жизни и творчестве художников слова, живших в первый, второй или третий период русского освободительного движения, должна быть живой, поэтической, исполненной ярких фактов и страстей, конкретизацией социально-политических процессов, происходивших в обществе.

Размышляя в свое время над судьбой писателя-демократа в дореволюционной России, В. Г. Короленко пришел к неутеши-

тельным выводам: «Когда умирает русский писатель, какого бы калибра он ни был, то ему, как всякому подсудимому на суде, прежде всего, вероятно, предлагают на том свете вопрос: «Был ли в каторжных работах? На поселении в Сибири? Под судом? В тюрьме? Ссылался ли административно? Или, по меньшей мере, не состоял ли под надзором полиции, явным или тайным?» И редкий из нашей братии может, положа руку на сердце, ответить: «На каторге не бывал, под судом и следствием не находился, под явным или тайным надзором не состоял». Такая уж преступная профессия. С первым лепетом российской публицистики началась и эта история: уже Новиков и Радищев открыли скорбный мартиролог. О Пушкине и Лермонтове известно. Даже Грибоедов, видный чиновник и российский «полномочный министр» при персидском дворе, не избежал путешествия на фельдъегерских с Кавказа в Петербург»[1]. Эта особенность жизни и творчества писателей XIX века на многие годы стала определяющим условием образовательно-воспитательного содержания биографий художников слова в школьном курсе литературы.

Ушел в прошлое первый период русского освободительного движения. И, хотя еще были живы очевидцы, участники и жертвы кровавой расправы, учиненной царским правительством,— в крепостных казематах, в сибирской каторге, в ссылке на поселениях доживали свои дни те, кого в декабре 1825 года миновала петля палачей, на арену общественной борьбы вышло поколение шестидесятников, семидесятников, а позднее — восьмидесятников. Снова мерилом образовательной и воспитательной значимости биографии писателя становятся критерии, определяемые их участием в общественно-политической, духовной жизни эпохи. С учетом этого фактора оцениваются биография и литературная деятельность Добролюбова, Чернышевского, Некрасова, Достоевского. Сказанное в полной мере относится к писателям, чье творчество знаменовало вершинные достижения искусства слова в третий, пролетарский период освободительного движения.

Конечно, десятилетиями складывавшаяся система изучения биографий писателей в старших классах средней общеобразовательной школы предполагает ознакомление учащихся не только с упомянутыми аспектами личности великого человека. Как свидетельствуют объяснительная записка к программе и соответствующие биографические очерки в учебниках для VIII, IX, X классов, внимание школьников привлекается и к широкому кругу проблем, способных пролить свет на условия становления и формирования творческой личности писателя: социально-политические, художественные воззрения, жизненные впечатления, которые позднее, чудесным образом

[1] Короленко В. Г. Собр. соч. в 10-ти т. М., 1955, т. 8, с. 339.

трансформировавшись в сознании, дают импульс творческому замыслу, определяют идейную направленность произведения, содержание отдельных сцен, эпизодов и в конечном счете специфику образов, характер сцепления обстоятельств, своеобразие реплик и многое другое. Эти принципы, вполне оправдавшие себя в теории и практике изучения биографии писателя в школе, ни в коей мере не могут быть поставлены под сомнение. И все же есть немало оснований утверждать, что сложившаяся в школе практика «подачи» биографических знаний, сведений о писателях нуждается в модернизации. Это диктуется целями современного образования, воспитания всестороннего, гармоничного развития личности в эпоху зрелого социализма.

Рассмотрим эти методические принципы.

* *
*

Характеризуя роль писателя — человека и художника — в жизни, В. Г. Белинский писал: «Наше время преклонит колени только перед художником, которого жизнь есть лучший комментарий на его творения, а творения — лучшее оправдание его жизни»[1]. И действительно, только активное и непосредственное участие в общественно-политической, духовной жизни эпохи во всем богатстве и разнообразии его проявлений помогает творцу стать сыном своего века, способным понять и отразить передовые умонастроения времени. Отступление от этого правила неизбежно приводит к ситуации, которая стала предметом обсуждения в письме А. Твардовского, отвечавшего одному из своих корреспондентов: «Вы всей душой, мироощущением, навыком чтения, так сказать, потреблением поэзии принадлежите к минувшему дню. Источник Ваших стихов не жизнь, грубая, трудная, сложная и прекрасная сама по себе, не ленинградская блокада... даже не Ваша фатальная «тютчевская любовь», нет... Ваши стихи — отражение с отражения. Мне странно, даже как-то неловко читать стихи, датированные днями ленинградской блокады и посвященные всему, чему угодно, но не этим дням... Ваша поэзия — Ваше частное дело — вот в чем беда... Писание стихов доставляет Вам радость, освобождает от груза невысказанных переживаний, облагораживает Ваши помыслы и желания в Ваших собственных глазах, но не более того»[2].

Процесс формирования культурного облика, жизненной позиции, мировоззрения писателя начинается с самого раннего детства. В детстве в опыт ребенка внедряется мелодия прозвучавшего где-то за околицей пастушьего рожка, колыбельная песня, пропетая матерью, бабушкой или нянькой, сказка, пове-

[1] Белинский В. Г. Полн. собр. соч. М., 1955, т. VII, с. 346.
[2] Из писем А. Твардовского.— Дружба народов, 1973, № 5, с. 188.

данная дедом, сенной девушкой или казачком, страницы отечественной истории, услышанные от бывалого человека или от домашнего учителя, античные мифы, составлявшие содержание книги, найденной в домашней библиотеке и с увлечением прочитанной в свободный час, музыкальные пьесы, звучавшие в часы, когда мать музицировала в кругу приглашенных гостей, интерьеры комнат, городской и сельский пейзаж, моды, некогда подчеркивавшие социальное различие людей. В отроческие годы опыт обогащается за счет впечатлений, которые приносят систематическое образование, общение с театром, балетом, литературой, живописью, прикладным и декоративным искусством. В юности добавляются университетские лекции, самостоятельное чтение работ по философии, социологии, политэкономии, истории, филологии, праву, естествознанию, искусству, оживленные беседы в среде сверстников.

Менялась жизнь, менялись источники, откуда молодой человек, будущий писатель, черпал знания, культуру, общественные взгляды, постигал свою роль в мире,— каждый проходил особые университеты жизни, не похожие ни на какие другие. Интерьер дворянского особняка во времена Александра Грибоедова мало напоминал обстановку в доме владельца мелочной лавки Павла Чехова, отца будущего писателя, или в доме старшины красильного цеха Василия Каширина, в семье которого прошли годы Алеши Пешкова.

Книги, которые находил и читал в библиотеке отца Александр Пушкин, отличались от тех, которые составляли библиотеку владелицы Спасского-Лутовинова и вошли в круг чтения Ивана Тургенева. Отнюдь не совпадали по содержанию проблемы, которые обсуждались в молодежных студенческих кружках при Московском университете в 50-е годы и в марксистских кружках при Казанском университете в 80-е годы XIX века.

Произведения литературы, музыки, живописи, театра, балета, под впечатлением которых находились интеллигентные люди в 20—30-е и 80—90-е годы XIX века, тоже были самого разного уровня и направления. Но ни один писатель не смог бы сформироваться как самобытная личность, как яркий художник, как поэт и мыслитель вне огромного духовного влияния, которое несла с собой многовековая культура человечества и современные писателю общественно-политические и культурные традиции.

Для учащихся понять, постичь эти духовные влияния — значит подготовиться к успешному постижению нравственно-эстетических богатств, которые запечатлены в литературно-художественных произведениях, предназначенных программой для текстуального изучения в школе. Ведь, как правило, в литературном тексте, в той или иной форме отражается весь мир впечатлений, полученных писателем в детстве, юности,

в годы зрелости. Умение ориентироваться в этом духовном богатстве — ключ для читателя-учащегося (и не только для него) к нравственно-эстетическим идеалам писателя, а значит, и ключ к повышению воспитательного влияния уроков литературы. Чтобы показать воспитательную роль литературы, рассказывая биографию писателя, следует привлекать материалы, характеризующие все стороны духовной жизни среды, в которой формировалась личность человека, чьи произведения сегодня изучаются на уроке. Как это сделать, покажем на конкретном примере.

Напомним, что анализ «Евгения Онегина» привел В. Г. Белинского к выводу, что роман А. Пушкина можно назвать «энциклопедией русской жизни». По мнению критика, энциклопедичность произведения определялась, во-первых, тем, что в нем русское общество изображено «в одном из фазисов его образования, его развития», изображено верно, полно, художественно, со множеством «вставочных портретов и силуэтов, вошедших в поэму и довершивших собою картину русского общества, высшего и среднего», дополненного множеством картин русской природы, сельских балов, столичных раутов. Во-вторых, тем, что «Евгений Онегин»— самое задушевное произведение Пушкина, самое любимое дитя его фантазии: «Здесь вся жизнь, душа, любовь его, здесь его чувства, понятия, идеалы», которые, в свою очередь, являются выражением взглядов определенной части русского общества определенной исторической поры.

В практике учебно-воспитательной работы в школе, на уроках, посвященных изучению знаменитого романа, как правило; неизменно следуют выдвинутой Белинским оценочной формуле и никогда не забывают подчеркнуть, что в «Евгении Онегине» автор показал Москву и Петербург, столицу и провинцию, высший свет и уездное поместное дворянство, бар и крепостных, старшее и младшее поколения современников поэта, уклад их жизни, нравы и обычаи. Сделать это нетрудно, потому что сведения такого порядка лежат на поверхности, доступны каждому прочитавшему произведение. Труднее довести до учащихся другую часть формулы Белинского, которая скрывается за словами, что в своей поэме Пушкин умел коснуться так многого, намекнуть столь о многом, что принадлежит исключительно к миру русской природы, к миру русского общества.

Что же это за мир русского общества? Из всего многообразия явлений и фактов, составляющих это понятие, рассмотрим область духовной жизни, которая определяет обычно существенную часть изображенного в литературно-художественном произведении, но в силу своей специфики оказывается менее доступной современному читателю-школьнику, затрудняет его общение с художником — сыном определенного времени. За-

трудняет постижение того, что, аккумулируясь, определило мировоззренческие и идейно-художественные позиции писателя, что воплощено в литературном тексте, составляет его сердцевину.

Сошлемся на ряд примеров только из одной первой главы «Евгения Онегина». Из текста читатель узнает, что герой романа «знал довольно по-латыни, чтоб эпиграфы разбирать», «потолковать об Ювенале», «помнил, хоть не без греха, из Энеиды два стиха», «дней минувших анекдоты от Ромула до наших дней хранил он в памяти своей», «бранил Гомера, Феокрита; зато читал Адама Смита» (строфы VI, VII), постиг «науку страсти нежной, которую воспел Назон» (VIII), «Фобласа давний ученик» (XII), «театра злой законодатель, непостоянный обожатель очаровательных актрис, почетный гражданин кулис», он был «готов охлопать антраша», «обшикать Федру, Клеопатру, Моину вызвать» (XVII) и т. д.

Для неискушенного читателя приведенные примеры — отступления, препятствия, мешающие постижению сюжета, текста, отвлекающие внимание, требующие обращения к многочисленным словарям и справочникам, для автора же — духовный микроклимат, в котором формировались социально-политические воззрения героя, нравственные представления, эстетические вкусы, духовные интересы. Для подтверждения сказанного сошлемся на авторитет Н. Бродского, следующим образом прокомментировавшего одну из приведенных выше выдержек из романа: «По воспоминанию Якушкина, в 1818 году он и его товарищи, будущие декабристы, страстно любили древних: «Плутарх, Тит Ливий, Цицерон, Тацит и другие были у каждого почти настольными книгами». Образами Брута, Катона, Катилины, Сеяна и др. поэты сигнализировали о героическом, достойном подражания или о ненавистных представителях политического строя»[1].

Литературоведение просто решает проблему «наложения» и «совмещения» художественного содержания произведения и научного комментария к нему. Анализ, истолкование текста ученым, критиком сопровождается не только углублением в скрытую за словом «поэтическую тайну», но и расчленением произведения на художественные элементы. Вызванное потребностями научного анализа, такое расчленение, разрушающее непосредственное эмоциональное восприятие, нисколько не волнует исследователя — он решает научную задачу при помощи методов самой науки.

Иной представляется роль школьного педагога-словесника, озабоченного, чтобы восприятие текста учащимися сопровождалось максимальной активностью эмоций. Задача учителя литературы — так организовать изучение эпохи, в которую жил

[1] Бродский Н. Л. «Евгений Онегин», роман А. С. Пушкина. Пособие для учителей средней школы. 3-е изд. М., 1950, с. 47.

писатель, его биографии, творческого пути, чтобы, насытив их яркими иллюстрациями из области изобразительного искусства, музыки, театра, архитектуры, балета, книжной графики, паркового искусства, круга чтения писателя и его современников, помочь уже в процессе первоначального восприятия текста проникнуть в нравственно-эстетический мир художника. Пережить, прочувствовать, критически оценить прочитанное, осмыслить общественно-политические и нравственные идеалы писателя, приблизить их, «примерить» к себе... Такое прочтение не приходит само по себе без предварительной подготовки и научения.

Причем подготовка к продуктивному прочтению художественного произведения должна осуществляться учителем исподволь, заблаговременно, задолго до того, как школьник обратится непосредственно к тексту. Подготовку лучше осуществлять в процессе изучения исторической эпохи, которая получила отражение в произведении, или ознакомления с биографией писателя. Только тогда характеристика общественно-политической и художественной жизни и связанная с ней тематически биография писателя превратится в источник разнообразных сведений о современниках писателя, о духовных интересах и условиях формирования внутреннего мира литературных героев.

Рассмотрим пути конкретно-методического решения проблемы на примере некоторых тем, предусмотренных школьной программой.

* * *

Обратимся к биографии А. С. Пушкина, к тому ее периоду, который завершается ссылкой на юг. Насыщенная любопытными, существенными в образовательно-воспитательном отношении фактами, эта часть биографии в школьном учебнике для восьмого класса все же не дает достаточного представления о разнообразной, богатой и содержательной духовной жизни ребенка, подростка, юноши, которого позднее современники и читатели последующих поколений будут называть солнцем русской поэзии. Биография Пушкина предстанет совсем другой и выполнит духовно-просветительную функцию, если ее сопровождать иллюстрациями, вводящими в атмосферу реально-бытового уклада среды, где прошли детские и юношеские годы поэта, знакомящими с городским и сельским пейзажем, которым наслаждался поэт в Захарьине, Москве, Петербурге, Царском Селе. Можно использовать портреты Абрама Петровича Ганнибала, Алексея Федоровича Пушкина, Надежды Осиповны, Сергея Львовича и Василия Львовича Пушкиных, старших современников поэта — Карамзина, Дмитриева, Крылова, Жуковского, Радищева, выполненные художниками, представ-

лявшими различные стилевые направления в русской живописи конца XVIII— начала XIX века; фотографии архитектурных ансамблей, интерьера официальных, культурно-просветительных и жилых построек (внешний вид и актовый зал Лицея в Царском Селе, Камеронова галерея, Летний сад с его многочисленными скульптурами, Лебяжья Канавка, Коллегия иностранных дел на Английской набережной, памятник Петру I в Петербурге). Весь этот иллюстративный материал дает представление о стиле в архитектуре и скульптуре эпохи, о конкретных творческих решениях, которые осуществлялись в северной столице зодчими и художниками-монументалистами. Когда же пойдет речь о литературных обществах «Арзамас», «Беседа любителей русского слова», «Зеленая лампа», то целая галерея портретов деятелей отечественной культуры раскроет перед учащимися характер и облик Д. Давыдова, Н. Тургенева, П. Вяземского, Д. Хвостова, А. Шишкова, специфику живописных и графических решений искусства «парсуны».

Там, где беседа учителя коснется темы «Пушкин-театрал», естественно будет рассказать восьмиклассникам о драматическом театре, балете, их репертуаре, актерах, зрителях, заполнявших ряды кресел, об А. Истоминой, Е. Семеновой, К. Дидло, известных драматургах Д. Фонвизине, В. Озерове, А. Шаховском и П. Катенине. Впечатление о художественной жизни пушкинской эпохи будет неполным, если учащиеся не увидят театральных зданий, портретов известных драматургов и актеров, если не познакомятся с мизансценами, костюмами, художественно-творческими решениями, которые предлагали деятели театральной культуры в дни, когда сам Пушкин был «гражданином кулис»[1]. Направляя процесс внеклассного чтения, учитель должен привлечь внимание восьмиклассников к литературным произведениям, которые читал поэт, к его эпистолярному наследию, запечатлевшему мысли, раздумья, наблюдения художника, никогла не остававшегося равнодушным к тому, что происходило в смежных искусствах[2].

Или обратимся к «Слову о полку Игореве». Бессмертный памятник зазвучит свежо, полнее «впишется» в культурное и художественное окружение эпохи, если совершить экскурсию в историю XI-XII веков. Перед учащимися предстанут прекрасные образцы старинных книг и книжной миниатюры, новгородские грамоты на бересте, шедевры храмового зодчества, создавшие бессмертную славу Киеву, Владимиру, Боголюбову,

[1] Пушкин в портретах и иллюстрациях. Пособие для учителей средней школы / Сост. М. М. Калаушин. Ред. и ст. Д. Д. Благого. Л., 1951.

[2] Для внеклассного чтения можно рекомендовать одну-две из статей А. Пушкина: «Мои замечания об русском театре», «О трагедии», «Юрий Милославский или русские в 1812 г.», «Наброски предисловия к «Борису Годунову» и пр.

Чернигову, Новгороду, Пскову (Софийский собор в Киеве, Дмитровский собор во Владимире, церковь Покрова на Нерли, Боголюбовский дворец близ Владимира, Георгиевский собор Юрьева монастыря, церковь Спаса Нередицы в Новгороде); превосходные произведения ремесленников: кузнецов, литейщиков, чеканщиков, оружейников, ювелиров, резчиков по камню — художников-живописцев, трудом которых создавались памятники культовой живописи, фрески, мозаика, спустя столетия пленяющие воображение наших современников[1].

Изучая творчество М. Горького, можно сопоставить режиссерские трактовки пьесы «На дне» — это включит в опыт огромный историко-культурный пласт, способный значительно обогатить старшеклассников: поиски декораций, костюмов, мизансцен, нужной тональности, образа спектакля, трактовки отдельных его деталей в первой постановке, осуществленной Московским Художественным театром под руководством К. С. Станиславского и В. И. Немировича-Данченко, режиссерские решения, которые опирались на советы А. М. Горького, сценическая история, воплощенная в ряде иллюстраций[2]. Все это неоценимый по идейно-воспитательному, образовательно-просветительному значению материал. В итоге — перед учащимися восьмых — десятых классов раскроется иллюстрированная энциклопедия русской культуры, простое знакомство с которой способно значительно расширить мир художественных представлений, интересов, потребностей школьников.

Последовательная реализация идеи духовного просвещения старшеклассников предполагает, что учитель литературы призван организовать и направить внеклассное чтение. Оно не должно быть ограничено только ознакомлением с текстами произведений изучаемых в школе писателей, которые оказались за рамками учебной программы. Речь идет о введении в круг чтения различных жанров литературных произведений. Имеется в виду, например, эпистолярное наследие того или иного писателя, раскрывающее историю возникновения и реализации творческого замысла, размышления над судьбой художественного произведения, которое после публикации объективизируется от личности автора, часто воспринимается читателями само по себе, независимо, а то и вопреки писательскому замыслу (вспомним, как образ Луки в пьесе «На дне» трактовал А. М. Горький и первый исполнитель этой роли на сцене

[1] См.: «Слово о полку Игореве» в иллюстрациях и документах /Сост. О. А. Пини. Под ред. Д. С. Лихачева.

В. Косточкин. Древнерусские города. Памятники зодчества XI—XVII вв. М., 1972.

[2] См.: А. М. Горький в портретах, иллюстрациях, документах. Пособие для учителей средней школы / Сост. Р. Г. Бейсликем, И. К. Касаткина, Н. Ф. Корицкая, Г. Д. Левин, С. В. Туманов. Под общей ред. М. Б. Козьмина и Л. И. Пономарева. М., 1962.

МХАТа И. Москвин, как писателю приходилось комментировать свою позицию и ее актерскую интерпретацию). В круг чтения желательно ввести мемуарную литературу — воспоминания известных актеров, писателей, композиторов, военачальников, общественных деятелей. Так, огромную помощь в духовном просвещении, в постижении идейно-эстетической и историко-литературной оценки пьесы «На дне» может оказать привлечение статей, писем, дневников, воспоминаний М. Горького, К. Станиславского, Н. Телешова, В. Качалова, И. Москвина, Т. Щепкиной-Куперник, А. Тихонова (Сереброва). В них рассказывается о том общественном резонансе, мыслях, чувствах, переживаниях, впечатлениях, которые вызвала горьковская пьеса, явившаяся литературным и театральным событием первостепенной важности.

Художественное изображение советских людей в годы Великой Отечественной войны органически дополняет, по-своему объясняет и комментирует серия воспоминаний известных военачальников Г. Жукова, А. Василевского, И. Конева, Г. Гречко, С. Штеменко, И. Баграмяна и многих других, кто, войной «мобилизованный и призванный», оказался в самой гуще событий 1941—1945 годов, в горькие дни отступления и в славные дни торжества Советских Вооруженных Сил и военной доктрины социалистического государства. Мемуары, написанные крупнейшими советскими полководцами, осветят многие страницы рассказов, повестей, романов: «Они сражались за Родину» М. Шолохова; «Живые и мертвые», «Солдатами не рождаются», «Последнее лето» К. Симонова; «Танки идут ромбом» А. Ананьева; «Батальоны просят огня», «Горячий снег» Ю. Бондарева; «Третья ракета», «Альпийская баллада», «Дожить до рассвета», «Волчья стая» В. Быкова; «А зори здесь тихие...», «В списках не значился» Б. Васильева. Такая организация внеклассного чтения позволит реализовать правило: на уроках сообщать минимум сведений из истории дореволюционной русской, советской и зарубежной литературы. Но на их основе развивать у учащихся желание самостоятельно постичь многие проблемы, явления, факты, события, которые остаются и должны оставаться за рамками учебной программы.

Педагогический принцип обеспечит повышение эмоционально-эстетического уровня уроков литературы за счет раскрытия специфики литературного процесса как части историко-культурного процесса, борьбы за торжество демократических, социалистических идеалов, за народность и партийность искусства.

Конечно, не следует полагать, что рекомендуемый путь формирования духовной культуры — путь легкий и не потребует от учителя специальных усилий.

Возможны и другие способы расширения и формирования

духовных интересов в условиях органического сочетания классной и внеклассной работы.

Сегодня практически нет ни одного классического произведения дооктябрьской русской и советской литературы, которое не было бы несколько раз иллюстрировано талантливыми мастерами графики и живописи. «Слово о полку Игореве» неотделимо от гравюр, созданных В. Фаворским, Н. Калитой, от палехских миниатюр И. Голикова, рисунков М. Зичи, Д. Моора, картин В. Перова. Или вспомним роман «Евгений Онегин». В воображении сразу возникает его графическое и живописное прочтение и самим автором (рисунки Пушкина на полях рукописи), и такими художниками, как М. Микешин, П. Соколов, К. Коровин, М. Добужинский, И. Репин, Д. Кардовский, К. Рудаков, В. Конашевич, М. Кузьмин. Обратимся к поэме «Мертвые души», и память приносит образы, созданные А. Агиным, П. Боклевским, П. Соколовым, В. Маковским, А. Лаптевым. Содержание романа «Война и мир» обращает нас к иллюстрациям В. Серова, А. Кокорина, М. Башилова, Л. Пастернака, Д. Шмаринова, И. Прянишникова, П. Пинкисевич, В. Верещагина. Рассказы Чехова пробудили творческий интерес многих известных художников. Кукрыниксы, Н. Вышеславцев, Д. Кардовский иллюстрировали рассказ «Хамелеон»; Кукрыниксы, А. Любимов, М. Добужинский, В. Доброклонский, Т. Шишмарева — «Унтера Пришибеева»; К. Ротов, Кукрыниксы, Т. Гапоненко, С. Бойм, Т. Шишмарева — «Человека в футляре». Сегодня нельзя представить роман Горького «Мать» без работ, созданных Кукрыниксами, Б. Иогансоном и другими мастерами кисти и резца, а поэму Твардовского «Василий Теркин» без картины Ю. Непринцева «Отдых после боя» и иллюстраций О. Верейского.

Примеры можно было бы без труда умножить. Все сказанное в полной мере относится к кинематографу и телевидению, где зрителю предлагают различное режиссерское прочтение романов М. Горького «Мать», Н. Островского «Как закалялась сталь», А. Толстого «Хождение по мукам», многих рассказов А. Чехова и других произведений искусства слова, текстуальное изучение которых предусмотрено учебной программой VIII, IX, X классов.

Уже этот далеко не полный перечень включает огромное количество иллюстративного материала, использовать который в полном объеме на уроках не представляется возможным. Руководствуясь методическим принципом «меньше, да лучше — глубже, обстоятельнее, продуктивнее», целесообразно так организовать знакомство с живописными или графическими произведениями, чтобы помочь учащимся проникнуть в замысел иллюстратора, постановщика фильма или спектакля. В противном случае не избежать бездумно-созерцательного восприятия произведения, в итоге которого в сознании зафик-

сируется лишь мысль о том, что бессмертное творение Н. Гоголя привлекло к себе внимание А. Агина, П. Боклевского, П. Соколова, В. Маковского или А. Лаптева.

Реализуя нашу методическую идею, сравним графические решения одной и той же темы различными мастерами. Первый иллюстратор поэмы «Мертвые души» А. Агин создал сто четыре рисунка, девять из них посвящены Собакевичу. В изображении Агина Собакевич предстает неладно скроенным, но крепко сшитым, сумрачным, приземистым, себе на уме помещиком, которого окружают добротные, сделанные на век вещи — мебель, утварь и иные предметы домашнего обихода. Зрителя удивляет массивность Собакевича, удивляет она и Чичикова. И все же на рисунке Агина гоголевский персонаж оценивается преимущественно с точки зрения того, каким его сотворила природа, которая создавала произведение монументально-прочное. В рисунках П. Боклевского дает о себе знать элемент сатирического изображения, проявляющийся в ряде деталей: в тяжелом, плывущем вниз животе. гориллоподобном лице, узкой полоске лба, в непропорционально огромных, с брезгливо опущенными вниз уголками губах, в жестком, злобно устремленном в одну точку взгляде, который преследует зрителя всюду, куда бы тот ни отклонился. В рисунках А. Лаптева сатира проявляется в полную меру. Фигура Собакевича резко деформирована: непропорционально маленькая голова с густой взлохмаченной шевелюрой и узким лбом венчает тело, где отчетливо выделяется огромный живот, опирающийся на массивные ноги-столбы. Эти детали как бы подчеркивают потребительски-загребущую сущность персонажа, пришедшего в мир, чтобы хватать, грабастать, обирать ближнего своего. Так в рисунке раскрывается социальная сущность образа, символизирующего уродливое образование на здоровом теле жизни.

Как видим, три изображения несут три своеобразных прочтения текста, три трактовки писательской позиции, и каждая из них по-своему справедлива.

Обращение к богатому художественному наследию, созданному усилиями представителей смежных с художественной литературой искусств, позволит учащимся познакомиться с вариантами графических и живописных или кинематографических интерпретаций литературных персонажей, поразмыслить, какая из иллюстраций больше соответствует их собственному восприятию образа, какой художник и какую сторону произведения подчеркивает и почему. Все это, в свою очередь, будет способствовать литературно-творческому, духовному развитию и эстетическому воспитанию старшеклассников.

Для большей объемности исторического фона эпохи можно привлечь и музыкальные сочинения. Это поможет конкретизировать обзорные темы.

Песенная культура — самая подвижная, оперативная и всеохватывающая часть духовной жизни общества. Песня входит в жизнь человека, когда другие виды культуры еще считаются «книгой за семью печатями».

Уже первая обзорная тема, предусмотренная программой десятого класса и посвященная литературе третьего периода русского освободительного движения, заключает богатые возможности ознакомления школьников с вокальными сочинениями, ставшими органичной частью русской демократической культуры на рубеже XIX—XX вв., в годы, когда, руководимый большевистской партией, русский рабочий класс вышел на историческую арену. Чтобы идейно-эстетическое богатство романа М. Горького «Мать», изучаемого в монографической теме, было подготовлено рассмотрением обзорной темы, десятиклассникам желательно рассказать о революционных песенных традициях, складывающихся в России уже в девяностые годы и ярко проявившихся в пору первой русской революции.

На штурм самодержавия рабочий класс шел с песнями, в которых звучали ненависть к тиранам, «слезами заливших мир безбрежный», сознание своей исторической миссии, глубокая убежденность, что «день настанет неизбежный», когда «владыкой мира станет труд», мужественное сочувствие к тому, кто «жертвою пал в борьбе роковой», святая вера в светлые идеалы социализма.

Революционный подъем, сопровождавший распространение идей научного коммунизма в пролетарских массах, привел к тому, что рабочий класс — завтрашний хозяин мира — активно ассимилировал культурное наследие, созданное усилиями русской и зарубежной демократически настроенной интеллигенцией. Примером могут служить судьбы двух вокальных пьес — «Пролетарской марсельезы» («Отречемся от старого мира, отряхнем его прах с наших ног...», слова русского революционера П. Лаврова, мелодия Руже де Лиля) и «Интернационала»[1] (слова Эжена Потье, музыка Пьера Дегейтера).

Годы революционного подъема отмечены глубоким, устойчивым интересом рабочих и прогрессивно настроенной интеллигенции, глубочайшими корнями связанной с русской народно-песенной культурой, к таким песням, как «Дубинушка». «По диким степям Забайкалья...», «Глухой неведомой тайгою», «Есть на Волге утес...». Усилиями профессиональных певцов, в том числе Ф. И. Шаляпина, музыкально-песенное наследие прошлого становилось всеобщим достоянием, играло неоценимую роль в формировании революционного сознания народа, под руководством партии большевиков готовившегося к схватке с самодержавием и угнетением.

[1] Подробнее историю мелодии «Интернационала» см. в статье Герхарда Лео «Звездный час» Пьера Дегейтера. — За рубежом, 1977, № 45, с. 22—23.

Революционные песни — существенная часть культуры поколения борцов за рабочее дело, юность которого совпала с подготовкой и осуществлением первой русской революции 1905 года, явившейся прологом исторических событий, вершиной которых стала Великая Октябрьская социалистическая революция.

Наряду с Д. Бедным, В. Маяковским, Н. Асеевым в годы гражданской войны творчески активно работала плеяда малоизвестных сегодня поэтов. «Революцией мобилизованные и призванные», они создавали песни, которые нередко входили в золотой песенный фонд советского народа. Классический тому пример песня «По долинам и по взгорьям», созданная партизаном-дальневосточником П. Парфеновым в 1919 году в Приморье. Песня, не будучи напечатанной, начала свою жизнь как произведение фольклорное и в этом виде получила широкую известность. В 1929 году ее записал, переработав мелодию, композитор А. Александров; текст отредактировал поэт С. Алымов. В новой редакции песня вошла в репертуар Краснознаменного ансамбля песни и пляски Советской Армии и с тех пор неизменно остается любимой у народа.

Говоря о песнях, ознаменовавших духовную жизнь дедов и прадедов сегодняшних школьников, нельзя обойти молчанием удивительный факт: спустя десятилетия с того дня, когда они впервые прозвучали в устах рабочих, большевиков-подпольщиков или красных бойцов гражданской войны, песни продолжают свою немеркнущую и вдохновляющую жизнь, новые поколения приняли их, услышав в словах, мажорных мелодиях утверждение пафоса борьбы и победы в иных битвах.

Песни не меркнут, хотя, если вдуматься в слова «Варшавянки», «Красного знамени», «Пролетарской марсельезы», не трудно уловить, что по лексическому строю, по образной структуре они — яркое выражение умонастроений людей, переживших пору социально-политической и нравственной зрелости на рубеже двух эпох, когда уходил в прошлое период революционеров-демократов и наступало время пролетарских революционеров. Вспомним «Варшавянку»: здесь «вихри враждебные», «бой кровавый, святой и правый», «бой роковой», «судьбы безвестные», «святая свобода», «вид эшафота», «тиранов короны», «кровью народной залитые троны», «месть беспощадная всем супостатам, всем паразитам». Эти образы несут отпечаток архаической торжественно-книжной лексики, культуры, которую создавала прогрессивная революционная интеллигенция и несла вместе с социальным просвещением в народные массы. Но общая идейно-эстетическая направленность текста, яркая, тревожащая сердце мелодия, соответствующая революционно-призывному, вдохновляющему, зовущему содержанию, делают песню актуальной, любимой нашими современниками, и никто не может считаться образован-

ным, культурным, подлинно современным человеком, если песни наших дедов оказались за границами его духовного бытия. А чтобы такого не произошло, созданные до Великой Октябрьской социалистической революции («Варшавянка», «Рабочая марсельеза», «Красное знамя»), песни гражданской войны и социалистического строительства в предвоенный период («Слушаи, рабочий», «По долинам и по взгорьям», «Как родная меня мать провожала», «Мы красная кавалерия...», «Вперед, заре навстречу»), песни, написанные в тридцатые годы («Дан приказ: ему на запад...», «В степи под Херсоном», «Каховка, Каховка, родная винтовка», «По военной дороге», «Орленок, орленок, взлети выше солнца...», «Полюшко, поле...», «Широка страна моя родная...», «Нас утро встречает прохладой...», «Вдоль деревни от избы и до избы...», «Дайте в руки мне гармонь», «Расцветали яблони и груши», «Спят курганы темные»), должны прозвучать в классе или на внеклассных, кружковых занятиях, сопровождающих изучение соответствующих обзорных тем по советской литературе.

Музыкально-песенные фрагменты способны по-новому осветить традиционные темы, представить учащимся процесс формирования духовной культуры народа, который активно заявил о себе в литературном творчестве А. Серафимовича, Д. Бедного, В. Маяковского, С. Есенина, А. Блока, А. Фадеева, М. Шолохова и других писателей, чьи произведения составили советскую классику. Включить перечисленные вокальные произведения в опыт десятиклассников сегодня может каждый учитель — в его распоряжении большое количество грампластинок с записью голосов первоклассных солистов или хоровых коллективов. Все дело в инициативе учителя, способной пробудить интерес учащихся.

Знакомство с песнями революционного подполья и кануна Октябрьской революции поможет десятиклассникам лучше понять многие страницы романа Горького «Мать» (первомайская демонстрация; мастерски выполненный эпизод с пением революционной песни, впечатление, какое произвела песня на вышедших на улицу рабочих, обывателей, полицейских, переодетых шпиков и жандармов). А это уже путь к постижению нравственно-эстетического идеала писателя. Песня гражданской войны — своеобразный социально-бытовой и поэтический комментарий к многим страницам книг А. Толстого, Д. Фурманова, М. Шолохова.

Учитель может привлечь внимание и к музыкальным произведениям, которые слушал в детстве, юности, в годы зрелости тот или иной писатель, изучаемый по программе, и которые вошли составной частью в его духовный мир.

Имеется и другая возможность: показать, как, вдохновленный стихами В. Маяковского, композитор Г. Свиридов создал ораторию, или как ложились на музыку слова песен С. Есени-

на, а романы М. Шолохова «Тихий дон» и «Поднятая целина» дали импульс для одноименных опер И. Дзержинского.

Все это может стать неиссякаемым источником образования, просвещения, пробуждения интереса десятиклассников к музыке, к искусству.

* *
*

Картина будет неполной, если не сказать о других видах работы, осуществляемой учителем-энтузиастом: организация кинолектория, клуба любителей искусства, где учащиеся знакомятся с выдающимися актерскими удачами — слушают лекции, беседы («У каждого искусства свой язык», «Мастера книжной иллюстрации», «Играет Ван Клиберн», «Мастера МХАТа», «Рождение картины», «Импрессионисты», «Скульптурный портрет» и др.). Такая разнообразная по форме, но подчиненная единой образовательной и воспитательной цели творческая классная и внеклассная работа неизбежно приводит к желаемым результатам.

Еще один путь для усвоения литературно-художественных произведений, для эстетического воспитания и духовного формирования личности — это литературно-драматическое творчество самих учащихся. Вот почему необходимо поддерживать стремление энтузиастов исследовать и развивать теоретическую и практическую методику драматизации литературных произведений на уроках и во внеклассных занятиях по литературе, которые предпринимаются в последние годы. (Заметим кстати, что в 20-е годы драматизация широко практиковалась в общеобразовательной школе, чего, к сожалению, не скажешь о сегодняшней.)

Одним из энтузиастов этого дела выступает учитель Б. Н. Нащекин, занимающийся вопросами драматизации на уроках литературы и в школьной театрально-драматической самодеятельности. Он воспитывает у учащихся увлеченность искусством слова, художественным чтением, театром, уделяет большое внимание репертуару школьной драматизации, постановкам школьного спектакля, тем самым вписывает литературно-драматическую деятельность учащихся в систему воспитательной работы. По мнению учителя-энтузиаста, основное назначение драматизации в школе состоит в решении образовательных задач, в развитии заложенных в ребенке творческих задатков. Тем самым воспитывается грамотный читатель, зритель, слушатель. А это ведет в конечном итоге к пробуждению и раскрытию в человеке творца, способного к верным идейным, эстетическим и нравственным оценкам явлений действительности.

Правда, в отличие от учебных программ по литературе, которые в течение многих десятков лет «обкатывались» в школах, репертуар драматизаций — явление несравненно более

подвижное, теоретически недостаточно разработанное, менее выверенное в практике, часто несущее на себе печать личных вкусов учителя. Именно поэтому вниманию учителей и учащихся Б. Н. Нащекин рекомендует многообразные по жанру, творческому почерку авторов и воспитательным возможностям литературные произведения, композиции пьесы; благодатный материал содержат произведения, включенные в программы основных и факультативных курсов.

Может возникнуть сомнение: не повлечет ли рекомендуемый путь расширения мира духовных интересов к еще большей перегрузке учащихся? Ведь им прежде приходилось осваивать только то, что включено в школьные учебники, а теперь материал начнет «разбухать», «перехлестывать» границы возможного. Ответ может быть однозначным — не повлечет, если четко разграничить, что учащиеся должны усвоить в обязательном порядке, а что — в порядке самостоятельного, регламентированного чтения с целью общего просвещения, развития, интеллектуального и духовного обогащения. Заметим, кстати, такое просвещение широко осуществляют Всесоюзное радио и 3-я программа Центрального телевидения, где серия специальных, адресованных школьникам программ вводит в мир проблем, находящихся за пределами чисто учебных задач, но по существу тесно с ними связанных. Имеются в виду такие программы, как «Клуб знаменитых капитанов», «Рассказывает Ираклий Андроников», «За страницами вашего учебника», «Поэтическая страница». Неоценимую просветительную работу в области прикладного, декоративного, изобразительного, театрального, музыкального, песенного искусства проводят авторы телепрограмм «По залам музеев мира», «Встреча с песней», «Песня-80», «Клуб кинопутешествий» и т. д.

Неисчерпаемые возможности духовного развития, нравственного обогащения, совершенствования эстетического опыта, ознакомления учащихся с языком смежных искусств находятся во власти словесника. От его таланта, энтузиазма, пытливого ума, общеэстетической и искусствоведческой эрудиции, методической подготовленности, личной заинтересованности зависит, чтобы уроки пробуждали у учащихся глубокий интерес, радостное ожидание предстоящей встречи с произведениями музыки, живописи, скульптуры, декоративного искусства, дизайна, театра и кино. Успех определяется также и степенью эмоциональной отзывчивости самого учителя, его умением проникать в глубины идейно-художественного содержания произведений искусства.

О том, насколько впечатляющим оказывается воздействие такого учителя, рассказал А. С. Макаренко в своих воспоминаниях о М.В.Нестерове, поражавшем слушателей эмоциональной отзывчивостью, глубоким проникновением в «поэтическую тайну» искусства слова, умением неподдельно радоваться стра-

ницам русской классики. По свидетельству А. С. Макаренко, «Слово о полку Игореве», полное страсти, очарования, искренности, красоты, мужества, торжественности, ученики М. В. Нестерова воспринимали с удивлением, теплотой, благодарностью неведомому русскому сказителю. Могучая сила «Слова» в представлении школьников была нераздельна с личностью М. В. Нестерова, который «открыл» для них памятник. Нестеров был человек умный, искренний, демократичный, гуманный, страстно увлеченный литературой, умевший понять стремления, чувства слушателей, воспламенявший своими чувствами других: «В его мимике было столько эмоций и правды, столько ума, то восхищенного, то осуждающего, то сомневающегося, столько сдержанной силы души, что мы не способны были оторваться от его лица. Читая нам, он сам жил горячо и глубоко, хотя и не хотел показывать нам эту свою настоящую, человеческую жизнь...»[1].

Эрудиция учителя формируется в процессе систематического самообразования, включающего широкое чтение литературы, в том числе ее новинок, посещение театров, концертов, выставок. Вне этого процесса профессионального самоусовершенствования словесник не может обойтись, если хочет оказаться на высоте требований, предъявляемых к нему Советским государством, социалистическим обществом, народом.

Немалую помощь в этом могут оказать книги издательства «Просвещение», выходящие в помощь учителю и учащимся. Хрестоматии, включающие литературно-критические и мемуарные произведения, относящиеся к курсу русской литературы первой и второй половины XIX века, советской литературы, такие пособия, которые призваны «навести мосты» от художественной литературы к смежным искусствам: «Литературные манифесты и декларации»; «Использование исторических и политических документов на уроках литературы в старших классах»; «Уроки литературы и театр»; «Использование музыки в процессе изучения лирической поэзии»; «Урок литературы и изобразительное искусство»; «Связь уроков литературы и уроков истории»— вот далеко не полный перечень этих пособий.

На последней теме надо остановиться подробнее. Историк — соратник словесника в деле духовного, в том числе художественного, просвещения учащихся. Огромный по познавательному, образовательному и воспитательному значению материал из истории культуры и искусства становится достоянием учащихся на уроках истории в разделе «Мировая художественная культура». В качестве основы формирования духовной культуры и потребностей учащихся нельзя обойти молчанием и такой источник дополнительной художественной информации,

[1] Макаренко А. С. Соч. в 7-ми т. М., 1958; т. VII, с. 113—114.

как факультативный курс «Основы мировой художественной культуры», разработанный Л. М. Предтеченской под руководством действительного члена АПН СССР композитора Д. Б. Кабалевского, курс, оснащенный учебной программой и специальным пособием в помощь учителю[1]. Умелое использование на уроках литературы образовательно-воспитательных идей этого курса способно активно повлиять на эффективность педагогических усилий учителя литературы.

Подведем итоги сказанному. Научно-техническая революция, вызвавшая информационный взрыв, привела к тому, что знания о природе и обществе интенсивно развиваются, стремительно обновляются. Аналогичное положение в науках об искусстве: каждое новое поколение входит в жизнь со своими социальными заботами, по-своему прочитывает и истолковывает произведения искусства слова, живописи, музыки. Литературоведение и искусствознание уточняют,а подчас по-новому истолковывают созданное вчера. Школьная программа не охватывает, да и не может охватить весь этот процесс — вот почему важно не только сообщить учащимся определенные знания, но и научить приобретать их самостоятельно. Отсюда — настойчивые рекомендации учебных программ и методик искать оптимальное соотношение между классной, под руководством учителя, и самостоятельной внеклассной учебной работой, стремление считать внеклассную работу органической составной частью общего образования.

И в заключение хочется сказать — учитель-словесник должен твердо помнить, что формирование духовной культуры — не самоцель, а условие, обеспечивающее, в свою очередь, успешное решение задачи нравственно-эстетического, идейно-политического воспитания, формирования мировоззрения школьников.

---

[1] См.: Предтеченская Л. М. Изучение мировой культуры на уроках истории. М., 1978.

Л. Кузнецова,
преподаватель литературы
школы № 10,
г. Калининград Московской области

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИСКУССТВА

Литература занимает особое место в ряду школьных дисциплин. Если остальные школьные дисциплины предлагают курс основ наук и практические навыки в предмете, литература призвана выполнять и другие очень важные функции.

Во-первых, урок литературы, как никакой другой, призван формировать человеческую личность идейно, духовно, нравственно, ибо художественная литература — это и образная модель личных и общественных отношений. Знакомясь с ней. растущий человек сокращает «опыт быстротекущей жизни», определяет свою жизненную, гражданскую позицию;

во-вторых, это курс основ истории литературы;

в-третьих, урок литературы развивает устную и письменную речь, единственный урок, на котором этому вопросу уделяется серьезное внимание.

Но прежде всего нельзя забывать, что литература — это искусство слова и в старших классах — единственный школьный предмет, дающий возможность говорить о внутренних законах искусства, обучающий наслаждению прекрасным, т. е. выполняющий функцию эстетического воспитания, а с его помощью и воспитания нравственного.

И история литературы и литературоведение (теория литературы) сочетаются в школьном курсе, но чему должно отдаваться предпочтение, вопрос, который еще и еще исследуется, дебатируется.

Президент АПН СССР В. Н. Столетов в беседе с корреспондентом «Литературной газеты» (28 ноября 1979 г.) отметил, что одна из главных задач школьного курса литературы — воспитание любви к литературе, формирование литературных вкусов. «Создание школьной программы литературоведения... внесло бы коренное усовершенствование в изучение художественной литературы в средней школе»,— сказал академик Столетов. А литературоведение как раз и рассматривает художественную литературу как искусство.

И если три первые функции литературы как учебной дисциплины реализуются в нашей школе, то с изучением литературы как искусства дела обстоят значительно хуже. Озабоченность АПН СССР по этому поводу не случайна.

Современная методика пока в достаточной степени не дает системы работы с литературой как искусством, и учитель-словесник не всегда готов к работе такого рода. И темы сочинений на выпускных экзаменах в X классе, и вопросы в экзаменационных билетах в настоящее время не нацеливают учителя в нужной мере на работу с литературой как искусством слова.

Есть, например, в экзаменационном билете вопрос, предлагающий ученику рассказать о поэме Блока «Двенадцать». Раскрыть ее идейный смысл, рассказать о композиции, лексике, ритмике поэмы. Работать в этом направлении с поэмой Блока предлагает и программа. Но на изучение творчества Блока, отношений его с символизмом, сложности пути поэта к революции, на текстуальное изучение семи стихотворений, названных в программе, своеобразия их художественной формы, на знакомство с поэмой «Двенадцать», ее идейными позициями и художественной формой отводится всего 4 часа.

Реально ли это? Да, за четыре часа можно провести уроки на эту тему, но обучить работе с лексикой и ритмикой поэзии, научить понимать удивительное своеобразие поэзии Блока и. в частности, этой его поэмы — вряд ли возможно. А ведь творчество Блока часто бывает включено в темы выпускных школьных и вступительных вузовских экзаменов.

Но тем не менее школа работает в этом направлении. Некоторые учителя, стараясь сделать разговор о литературе разговором об искусстве, широко иллюстрируют уроки литературы произведениями музыки, живописи, и такого рода методические разработки существуют.

Я не сторонница иллюстративного использования иных искусств на уроках литературы. Опера «Евгений Онегин» Чайковского — произведение, связанное с Пушкиным скорее сюжетом и, может быть, образом Татьяны, а в основном — это два совершенно различных по жанру и сути произведения. И хотя художникам Агину и Боклевскому удалось создать настолько хрестоматийных героев «Мертвых душ», что Большой театр осуществил оперную постановку «Мертвых душ» в гримах этих художников, все равно Чичиков и Ноздрев у каждого читателя свои.

Литература — это особый вид искусства: искусство слова со своим художественным языком и спецификой, искусство настолько значительное и интересное, что нам важно на уроках литературы раскрыть суть именно этого искусства.

Разумеется, я не исключаю использование других искусств для создания образа эпохи и для расширения кругозора уче-

ников. Эти приемы широко известны, к ним часто прибегают учителя, хотя такое использование произведений других искусств нельзя считать обучающим, оно лишь дополняет, расширяет уже известное.

Я использую на уроках литературы произведения живописи (в репродукциях и диапозитивах) в тех случаях, когда законы одного искусства помогают разобраться в законах литературы как искусства, т. е. в случае изучения общих для этих искусств особенностей.

Почему именно живописи?

В курсе литературы мы встречаем сложные теоретические вопросы, связанные с развитием любого из искусств.

Литература — искусство временнóе, и чтобы проследить только развитие сюжета в «Войне и мире» Толстого, нужно потратить не часы, а недели. А для того чтобы понять своеобразие Л. Толстого как художника хотя бы на уровне IX класса и под руководством учителя, потребуется еще немало времени, даже если ученики владеют началами художественного анализа.

Репродукция картины, находясь перед глазами постоянно и целиком, дает возможность сразу охватить ее и рассматривать столько времени, сколько потребуется. Ясно преимущество живописи перед музыкой: музыка развивается так же, как и литература, во времени.

По сравнению с архитектурой преимущество живописи в ее изобразительности, а со скульптурой — в большей привычности для наших ребят.

Позволю поделиться личным опытом по некоторым проблемам преподавания литературы.

Одна из сложностей урока литературы — показать ученикам, чем, скажем, отличается литература от истории в тех случаях, когда герой литературного произведения — историческая личность или социальный тип, доказать, что нас интересуют на уроке литературы не Борис Годунов вообще, а Борис Годунов Пушкина, не Петр I, а Петр I — герой романа Алексея Толстого и т. д.

Особенно сложна работа в X классе, когда анализируются образы коммунистов или образ В. И. Ленина у разных писателей. Ребята зачастую говорят о Ленине вообще, а не о том, каким его создали Горький или Маяковский. Коммунисты, герои произведений разных авторов, превращаются в некоего коммуниста вообще, и нередко при ответах учащихся Левинсон и Давыдов получаются на одно лицо. Отвечающие не умеют идти от данного писателя, данного произведения, увидеть разную творческую манеру писателя при создании образа коммуниста.

Живопись здесь приходит на помощь, она наглядна. Можно дать, например, серию портретов В. И. Ленина, портретов,

не похожих друг на друга, с четким отношением художника к портретируемому, исполненных в разной манере.

Художник Н. Ульянов писал В. И. Ленина при жизни, он изобразил вождя на трибуне, создал его облик, используя портретное сходство. Художник не внес ярко выраженного личного отношения к своему герою, а сохранил для нас достоверный облик великого человека. Для художника Рылова образ Ленина в картине «Ленин в Разливе» олицетворяет приближающуюся грозу революции. Фигура Ленина дана на фоне предгрозового пейзажа. У Дейнеки в картине «В. И. Ленин на прогулке с детьми» Владимир Ильич — добрый друг детей. Художник Никонов в 1967 году написал картину «Ленин с народом», где Владимир Ильич предстает учителем и вождем простых людей.

И наконец, удивительный портрет В. И. Ленина работы художника Петрова-Водкина. Это один из сложнейших портретов, раскрывающих образ Ленина многосложно, всеми средствами живописи. Ленин дан монументально в чуть плоскостной манере древнерусской живописи, что создает значительность образа. В портрете подчеркнут сократовский лоб, а драматичное, сложное выражение лица заставляет думать о напряженности труда и великой ответственности вождя революции; возникает мысль о героизме и подвижничестве. Пять разных художников и пять разных портретов, и все они вместе создают многомерный облик вождя.

Или еще один из самых сложных вопросов преподавания литературы — обобщенный образ.

Умению понять и прочитать обобщенный образ нагляднее, чем литература, учит живопись. Кстати, мой опыт показал, что начинать учить этому детей можно очень рано.

На одном из уроков в четвертом классе мы рассматривали картину Кустодиева «Большевик». После того как было выяснено: Что? Где? Когда?— я спросила: «Как же так, толпы людей идут по улицам города, а один в одежде рабочего со знаменем в руках шагает через улицы и дома. Разве так бывает?» На что услышала ответ: «Как вы не понимаете, Лариса Семеновна, это все большевики в одном большевике!»

Прекрасный материал для работы над обобщенным образом дают также произведения Петрова-Водкина «Купание красного коня», «Смерть комиссара».

«Купание красного коня»— это не жанровая сцена. В картине нет пейзажа с четким адресом. Перед взором предстает некое озеро, юноша вообще, без примет времени, не связанный с определенной конкретной обстановкой. Обнаженная фигура (нет одежды, всегда несущей признаки времени и места), идеальная гармоничная человеческая фигура, и только древнерусская трехцветка (красный, желтый, синий) и несколько плоскостное решение всего полотна в стиле древнерусской живо-

писи говорят зрителю, что это русская картина, картина о России. Красный конь грызет удила и горячим глазом косит на зрителя, создавая чувство взволнованности, тревоги (что-то должно произойти), а его необычный для лошади красный цвет однозначно рождает ассоциацию с красным знаменем, знаменем революции. Если учесть, что картина была написана в 1912 году, можно представить, как восприняли ее прогрессивные современники.

Или другая картина, «Смерть комиссара». На руки товарищу упал смертельно раненный комиссар. Его взгляд обращен вслед уходящему отряду, и в предсмертном видении предстает перед глазами комиссара вся планета Земля, над которой как бы парят идущие вперед красноармейцы. Мы видим революцию глазами умирающего комиссара — неудержимое движение ее по планете. И если сравнить, у Блока в поэме «Двенадцать» революция — всемирная стихия.

У литовского художника Чюрлениса в картине «Мысль» огромный темный силуэт человека склонился над сферой, символом Земли. Глаза его, как прожекторы, освещают поверхность сферы. Обобщенный образ: мысль человеческая — светильник. И может возникнуть прямая ассоциация: Некрасов, стихотворение «Памяти Добролюбова», строчка «Какой светильник разума угас...» А вот еще одна ассоциация. Актер в пьесе Горького «На дне» читает стихи Беранже;

Если бы завтра земли нашей путь
Осветить наше солнце забыло,
Завтра целый бы мир осветила
Мысль безумца какого-нибудь.

Чем шире круг ассоциаций у наших учеников, тем глубже понимают они самые сложные вопросы литературы. Вот почему, формируя эти связи в девятом классе при изучении стихотворения Некрасова, я не забываю вернуться в десятом при изучении горьковской пьесы «На дне» и к Чюрленису, и к Некрасову.

Едва ли не самым трудным в курсе литературы является изучение литературных направлений. Учебник русской литературы для восьмого класса включает статьи о классицизме и романтизме как литературных направлениях, но программа построена таким образом, что сведения, сообщаемые этими разделами учебника, не находят подтверждений в литературных произведениях, принадлежащих к этим направлениям. Ведь Ломоносов, и Державин, и Фонвизин, и Жуковский, и Рылеев даются обзорами в один-два часа. Поэтому обращение к произведениям живописи в данном случае просто необходимо.

Направления в искусстве формировались в определенный период, но сначала, как правило, отчетливее проявлялись в изобразительном искусстве, архитектуре, а потом в музыке и

литературе. На работе художника Лосенко «Прощание Гектора с Андромахой» можно наблюдать обращение к античности и гражданственную направленность русского классицизма. «Портрет Екатерины II-законодательницы» Левицкого дает представление о портрете в произведениях классицизма. Этот парадный портрет, идеализирующий Екатерину II, представляющий ее мудрой правительницей, даровавшей народам мир и покой, поможет в обзорном знакомстве с одой Ломоносова «На день восшествия на престол императрицы Елизаветы Петровны» и одой Державина «К Фелице» увидеть характерные для классицизма не только в живописи, но и в литературе парадные портреты царствующих особ. А, скажем, портрет Петра III работы художника Антропова станет поводом для разговора об особенностях русского классицизма с характерным для него критическим началом. Изображенный во весь рост, в торжественной позе парадного портрета, в царской горностаевой мантии, окруженный атрибутами власти, Петр III на портрете Антропова выглядит испуганным, жалким.

Для знакомства со стилем романтизма, исключительностью романтической ситуации можно привлечь картину Брюллова «Последний день Помпеи». А такие особенности романтизма, как интерес к экзотической обстановке, можно увидеть в брюлловском портрете графини Самойловой с приемной дочерью-турчанкой. Облик романтического героя хорошо отражает байронический портрет Кукольника кисти Брюллова и взволнованный автопортрет Кипренского.

Для знакомства с сентиментализмом стоит обратиться к «Жнецам» и «На пашне. Весна» Венецианова или использовать картину Фирсова «Юный живописец».

И наконец, тоже один из трудно решаемых вопросов — целостный анализ художественного произведения.

О пользе привлечения произведений живописи на уроках литературы при обучении такому анализу уже говорилось. А вот и пример.

Картина Сурикова «Боярыня Морозова». Здесь можно сразу и точно определить жанр: это историческое полотно. Тема — момент, когда боярыню Морозову отправляют в ссылку за религиозные убеждения, прощание ее с народом.

Идейный смысл — самопожертвование во имя убеждений, фанатическая верность идее. Художник использует интересные композиционные приемы: например, антитеза, противопоставление черного белому, выделяющее главную героиню и создающее напряженность образа. Все линии в картине ведут глаз смотрящего к поднятым двум перстам, символу идейной борьбы боярыни Морозовой. Здесь и система образов: единомышленники, враги и сочувствующие определяют отношение народа к событию, что тоже раскрывает идейный смысл картины. Тут и великолепные портреты, и массовые сцены, и при-

меты времени, и пейзаж — огромный материал для обучения анализу композиции. А ведь надо признаться, что художественный анализ, без которого невозможно изучение литературы как искусства, все еще слабое место на уроках литературы.

Можно анализировать своеобразие рисунка и цвета у Сурикова, повод для разговора об индивидуальности стиля, языка любого мастера искусства есть. С помощью произведении живописи легко сопоставить исторические картины Сурикова и произведения других художников, работавших в историческом жанре.

Работу такого рода (обучение анализу на материале живописи) я начинаю с четвертого класса и, усложняя, веду до десятого. Кроме того, в школе работает факультатив по теории и истории архитектуры, скульптуры, живописи, где ребята овладевают навыками художественного анализа, знакомятся с историей искусства. Это самым положительным образом сказывается на занятиях по курсу литературы.

И тогда в X классе тема сочинения «Художественное своеобразие ранних романтических произведений Горького» действительно становится поводом для интересного исследования.

Ребята определяют жанр тех ранних произведений Горького, которые можно назвать романтическими. Это легенды, песни, сказки. Сам жанр указывает на романтический характер произведения. Они отмечают исключительность ситуации в этих произведениях, остроту, непримиримость конфликта, разбирают романтический портрет старухи Изергиль, красавицы Радды и Лойко Зобара, групповой портрет молодых молдаван, мужчин и женщин. Отмечают также исключительность, романтическое своеобразие пейзажа: скалы, волнующееся море, синие молнии, пересекающие черные тучи. Дальше переходят к лексике и синтаксису этих горьковских произведений и овладевают языком романтизма настолько, чтобы узнавать его в литературе и в других видах искусства.

И в результате ребята приходят к важнейшей мысли: в искусстве идейные, социальные, нравственные начала существуют лишь в художественной форме. Они учатся понимать эту форму и наслаждаться ею. Тогда не возникает мысли, что «Преступление и наказание» Достоевского лишь детективная история об убийстве.

Учась понимать всю тонкость, емкость художественного образа, человек испытывает удовольствие от мастерства художника и воспринимает произведение искусства, в том числе художественной литературы, во всей его полноте.

В курсе литературы нет скучных тем, если литература воспринимается и исследуется как искусство слова. Важно, чтобы идейные, нравственные и эстетические начала преподавались в неразрывном единстве.

Например, урок на тему «Рост самосознания рабочего класса в романе Горького «Мать» можно провести по-разному, но так, чтобы это было действительно интересно и рождало интерес к роману. Для этой цели я задаю на дом прочитать внимательно несколько эпизодов в романе: самое начало романа, затем сцену с «болотной копейкой», первомайскую демонстрацию и, наконец, сцену суда над Павлом и его товарищами. Прочитать внимательно и сделать закладки, чтобы на уроке было легко найти этот материал. Сама работа над произведением идет на уроке.

В классе звучит текст, рассказывающий о фабрике и рабочих в первом эпизоде:

«Каждый день над рабочей слободкой, в дымном, масленом воздухе дрожал и ревел фабричный гудок, и, послушные зову, из маленьких серых домов выбегали на улицу, точно испуганные тараканы, угрюмые люди... ...Вечером... фабрика выкидывала людей из своих каменных недр, словно отработанный шлак... ...День проглочен фабрикой...»

Таково соотношение «рабочие и фабрика, рабочие и власть» в первой сцене. Я предложила ребятам нарисовать, какими они видят фабрику и рабочих по этому тексту. Были очень интересные рисунки, и в тетрадях и на доске. Литература родила зримый образ людей-тараканов и фабрики-чудовища, утром проглатывающей людей, вечером выплевывающей отработанный человеческий шлак.

«Заглушая тяжелую возню машин, трудные вздохи пара и шелест проводов, голоса сливались в шумный вихрь...

По толпе словно вихрем ударило. Она закачалась, и десятки голосов сразу закричали:

— Директора сюда!

— Депутатов послать за ним!..»

Это уже новое соотношение сил. В сцене с «болотной копейкой» шум взволнованных голосов рабочих уже порой заглушает голос фабричных машин, люди поднимаются, становятся вровень с ранее страшной фабрикой, и если новое еще пугает, то мы уже чувствуем, что это только «еще».

Во время первомайской демонстрации толпа рабочих сливается в монолит, становится единой силой:

«Теперь толпа имела форму клина, острием ее был Павел, и над головой его красно горело знамя рабочего народа. И еще толпа походила на черную птицу — широко раскинув свои крылья, она насторожилась, готовая подняться и лететь, а Павел был ее клювом...»

Птица, готовая лететь,— романтический образ рабочего класса, готового к борьбе. А враги — «серая стена однообразных людей без лиц...».

А вот какие слова выбирает Горький для характеристики власть имущих в сцене суда:

«На сером личике тряслись белые редкие баки, верхняя бритая губа завалилась в рот... человек с фарфоровым лицом... Все судьи казались матери нездоровыми людьми...» На лицах судей лежало «болезненное утомление и надоедная, серая скука». Слова прокурора «разливали в воздухе незаметный глазам туман... старший судья... засох в своей прямой позе» и т. д.

А вот — подсудимые, рабочие:

«...молодые, крепкие, они сидели в стороне у стены... И в каждом, так или иначе, играла молодость, легко одолевая усилия сдержать ее живое брожение». Горький пишет, что их тела способны «работать и обогащать, наслаждаться и творить». Когда они вошли в зал суда, «в зале стало как-то светлее, проще от их улыбок, оживленных лиц и движения, внесенного ими в натянутое, чопорное молчание. Жирный блеск золота на мундирах потускнел, стал мягче, веяние бодрой уверенности, дуновение живой силы коснулось сердца матери».

От эпизода к эпизоду вместе с Горьким мы убеждаемся в растущем самосознании рабочего класса, и когда мы видим здоровых физически и нравственно Павла и его товарищей перед судьями с фарфоровыми, неживыми лицами в обстановке суда, где тускло умирает позолота, когда мы слышим слова Павла: «Победим мы, рабочие!»— мы верим ему, мы вместе с ним прошли весь путь. Звучит текст романа. *Слово* — вот материал, из которого создает художественный образ Горький, и мы понимаем, зримо видим, как родился на страницах романа образ непобедимого рабочего класса, какой путь прошел рабочий к революции. Идейное и художественное предстает в неразрывном единстве, а в реалистических ситуациях чувствуется дыхание романтизма. Это Горький. Это социалистический реализм.

Изучение романа «Разгром» Фадеева мы начинаем с чтения вслух в классе первого абзаца романа. Позволю себе привести этот небольшой пример работы с текстом романа:

«Бренча по ступенькам избитой японской шашкой, Левинсон вышел во двор. С полей тянуло гречишным медом. В жаркой бело-розовой пене плавало над головой июльское солнце».

Прочитав этот абзац, я предлагаю вопрос: «Какую информацию мы можем извлечь из такого маленького отрывка?» Ребята думают, осторожно начинают говорить:

— Речь идет о военном времени (шашка на боку героя).

— События происходят на юге (тянуло гречишным медом, в жаркой бело-розовой пене плавало солнце...).

— Вероятно, события развиваются на Дальнем Востоке (шашка японская, вряд ли на западе России была бы у когонибудь японская шашка).

— Это не регулярная армия, в русской регулярной армии никогда не было японских шашек, да и в европейских тоже, а

если бы речь шла о японской армии, то вряд ли в ней был бы офицер по фамилии Левинсон, и о японской шашке специально в тексте не говорилось бы, это разумелось бы само собой.

А дальше мы начинаем большой разговор о романе Фадеева.

Зачем мне нужно такое начало? Мне кажется, это приучает ребят всматриваться в слово, понимать, что слова в книге больших мастеров не случайны, что слово в литературе и источник информации, и строительный материал художественного образа. А кроме того, урок, начавшийся с неожиданной работы по незнакомому тексту, напряжение ума рождают интерес, желание работать.

Можно было бы привести множество примеров, как в VIII классе из «Слова о полку Игореве» возникает богатый, многоцветный образ Древней Руси. Как в том же VIII классе ребята учатся понимать красоту стиха Грибоедова и Пушкина, сложность и артистизм мастерства Гоголя. При таком изучении литературы она и предстает образной моделью общества, подлинным искусством, и в ней мы начинаем искать ответы на вопросы, что есть добро и зло, у нее мы учимся гражданскому мужеству и идейной убежденности, она дарит нам наслаждение творчеством великих мастеров.

А. Волкова,
кандидат педагогических наук

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Из обширной и многогранной проблемы — поиска наиболее эффективных путей и методов коммунистического воспитания учащихся, формирования всесторонне и гармонически развитой личности с помощью воздействия искусства — мы выбрали одну ее составную часть: эстетическое воспитание учащихся при изучении географии в школе.

Эстетическое воспитание осуществлялось нами в процессе обучения географии учащихся V—IX классов как на классных, так и на внеклассных занятиях.

При изучении географии эстетическое воспитание осуществлялось в двух направлениях: использовался собственно географический материал и привлекались произведения искусства.

В данной статье рассматриваются возможности использования произведений искусства в целях эстетического воспитания учащихся и формирования их отношения к окружающей природной среде при изучении географии. Д. И. Писарев еще в XIX столетии писал о том, что «...высшая, прекраснейшая, самая человеческая задача искусства состоит именно в том, чтобы слиться с наукой и посредством этого слияния дать науке такое практическое могущество, которое она не могла бы приобрести исключительно своими собственными средствами. Наука дает материал художественному произведению, в котором все — правда, и все — красота...»

Поскольку система эстетического воспитания должна охватывать все звенья школьного образования и воспитания, опираясь на основы наук, преподаваемых в школе, то и география занимает в ней определенное место. Н. В. Гоголь одним из первых высказал мысль о том, что в преподавании географии следует использовать произведения искусства, но отмечал, с сожалением, что они «являются доселе у географов отрывисто. Перехода нет никакого от природы к произведениям человека. Они отрублены как топором от своего источника»[1].

[1] Гоголь Н. В. Мысли о географии.— Полн. собр. соч. М., 1952, т. 8, с. 103.

Наука и искусство идут рядом. Их взаимное обогащение и дальнейшее развитие возможны только при совместной, общей и единой направленности мысли и фактов. Ознакомление с произведениями искусства на уроках географии не самоцель, а средство для создания художественно-географических образов объектов и явлений действительности и в то же время для воспитания в человеке богатства духовного мира.

Известный географ и организатор первого географического музея в нашей стране П. П. Семенов-Тян-Шанский тоже высказал ряд интересных мнений о взаимосвязи и взаимодействии географии и искусства. Он писал о том, что наука часто обращается к чувству, искусство к разуму, например, в вопросах перспективы в живописи или к законам звуковых колебаний в музыке. Он утверждал, что география — наука изобразительная и даже термин «географический пейзаж» позаимствован из области изобразительного искусства.

В процессе обучения географии можно и должно использовать художественную литературу, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, искусство кино, телевидение и музыку в органическом единстве с тем материалом, который изучается на уроке. Разумеется, речь идет о том, чтобы не подменять предмет изучения — географию — искусством, а обогащать восприятие этого предмета, развивая творческое воображение, фантазию учащихся, без которых невозможно и научное мышление.

В географии развитие воображения, фантазии тем более необходимо, так как оно дополняет представления учащихся об изучаемых объектах и явлениях, которые не могут быть ими восприняты непосредственно. Так, благодаря произведениям искусства учащиеся V—VII классов глубже и лучше ощущают и воспринимают красоту и гармонию природы, величие подвига во имя географических открытий, красоту труда, возвышенность человеческих отношений. Они учатся мыслить художественными образами, что, в свою очередь, влияет и на понятийное мышление — науку.

Марксистско-ленинская эстетика учит, что искусство отражает действительность в художественно-образной форме, которая одновременно является итогом и средством отражения. В художественном познании, как и в процессе познания вообще, эстетические чувства неразрывно связаны с формированием образа и вне его не существуют. Художественный образ выступает как конкретное, индивидуализированное и вместе с тем обобщенное, эмоционально окрашенное отражение жизни. Это — субъективное отражение объективного мира.

Художественно-географический образ страны, ландшафта, определенного географического объекта — необходимый компонент обучения географии. Его созданию способствует непосредственное восприятие объектов и явлений действительности

во время экскурсий, практических занятий на местности, походов по родному краю, немалую помощь может оказать в этом художественная, научно-популярная литература, изобразительное и другие виды искусства.

Нами проверялась целесообразность применения на уроках географии художественной и научно-популярной литературы, изобразительного и декоративно-прикладного искусства, искусства кино и телевидения.

При изучении географии мы обращались к различной географической и художественной литературе. Трудно определить преимущество какой-либо из них, так как нередко произведения классиков географии П. П. Семенова-Тян-Шанского («Путешествие в Тянь-Шань», «Живописная Россия»), Н. М. Пржевальского («От Кяхты на истоки Желтой реки», «Путешествия» и др.) по своим достоинствам не уступают образцам художественной литературы. Это относится и к работам П. К. Козлова («В Азиатских просторах»), В. К. Арсеньева («Дерсу Узала», «В дебрях Уссурийского края»); книги академиков А. Е. Ферсмана (например, «Занимательная минералогия» или «Рассказы о самоцветах») и В. А. Обручева («Занимательная геология», «Плутония» и «Земля Санникова») восхищают и увлекают логикой выводов, увлекательным рассказом о географических открытиях, глубиной знаний географического материала и тем эстетическим отношением к описываемым природным объектам и явлениям, которое присуще художественной литературе. Такая литература овеяна духом непосредственного восприятия, любовью к описываемым объектам, явлениям.

В процессе обучения географии для развития познавательного интереса к науке, ознакомления учащихся в образной форме с отдельными объектами и явлениями природы используется и чисто художественная литература, поэзия, проза. Благодаря художественной литературе школьники проникают в духовный мир исследователей, познают красоту подвига, т. е. тоже используется эстетический аспект для лучшего познания предмета.

Поэтому, определяя место и способы использования литературы на различных этапах урока географии, во внеклассной работе, мы учитывали важность отбора текстов как в плане познавательном, так и эстетическом. Отобранные отрывки прозы и поэзии служили для более глубокого и полного раскрытия специфики географических объектов и явлений, существенных черт объектов и явлений.

Приведем несколько примеров из опыта. Так, например, учительница Л. Н. Филиппенко (средняя школа № 1, г. Бахчисарай) при изучении зоны степей СССР обратилась к ребятам с вопросом: «Кто из вас знает стихотворение о степи?» Оля Ч. вспомнила отрывок из стихотворения И. С. Никитина

«Степь» и прочла его. Учительница продолжила устный рассказ о бескрайности и прелести летней степи словами Ю. Дольд-Михайлика («Степи жаждут») и подвела учащихся к созданию образа летней степи, близкой им по личному чувственному опыту. При этом предложила учащимся припомнить, что они видели в степи в различные времена года, и спросила, когда она им больше всего нравится.

После этого учащиеся анализировали особенности климата, почв и растительного покрова степи, животный мир. В их ответах на следующих уроках ощущалось желание не только передать физико-географические особенности зоны степей, но и выразить свое личное отношение к воспринятому на предыдущем уроке.

В ответах появились образные выражения: «пестрым ковром рассыпаны цветы», «ковыль волновался, словно море», и просто желание эмоционально ответить на заданный урок.

Применение на уроках различных видов художественной и другой литературы осуществлялось на всех этапах урока и различными приемами: как введение, в процессе изучения нового материала или как выводы и обобщение уже изученного, а то и как проверка знаний учащихся.

Нередко большое эмоциональное воздействие оказывали отрывки из произведений прозаиков и поэтов, которые использовались в начале урока как введение к теме. Нами было в таком ключе проведено более 50 уроков в V—VII классах с использованием художественной, научно-популярной и художественно-научной литературы.

«Введение» к курсу географии СССР начали словами лермонтовской «Родины», характеризуя Кавказские горы (тема «Карпаты, Крым, Кавказ»), использовали отрывки из стихотворений Лермонтова «Кавказ» и «Аул Бастунджи», а рассказ об особенностях верхнего и нижнего течения Терека дополнялся глубоко художественной и образной характеристикой реки из «Даров Терека» и «Демона». Названные стихотворения служили не только художественным фоном для объяснения особенностей данных физико-географических районов, но вызывали у школьников отзвук той глубокой любви и эстетического отношения поэта к Кавказу, которые ощущаются в его произведениях. Аналогично были использованы стихотворения М. Рыльского «Ленинграду», С. Маршака «Все то, чего коснется человек...».

При изучении темы «Уральские горы» прочитали стихотворение В. Николаева:

Холодное небо, прозрачные дали,
Громады застывшие скал.
Этому краю недаром дали
Гордое имя — Урал...

(«Урал»),

а тема «Западно-Сибирская равнина» сопровождалась строками А. Твардовского из его поэмы «За далью — даль»:

Сибирь! Леса и горы скопом,
Земли довольно, чтоб на ней
Раздаться вширь пяти европам
  Со всею музыкой своей...
Край, где несметный клад заложен,
Под слоем — слой мощней вдвойне,
Иной еще не потревожен,
Как донный лед на глубине...[1]

(«За далью — даль»)

Прочитав стихотворения, обращаемся к семиклассникам: «Как вы понимаете стихи поэта? Что хотел он выразить словами «земли довольно, чтоб на ней раздаться вширь пяти европам...»?» Учащиеся отвечают, что так образно поэт передает свое впечатление от огромных просторов Сибири.

— А что подразумевает поэт под «несметным кладом» или такими словами: «Еще не потревожен, как донный лед...»?

— Огромные «клады» Сибири, Западной и Восточной,— это богатства недр, леса, могучие реки, богатые рыбой и гидроэнергией,— отвечают учащиеся.

Так, в процессе беседы устанавливают, что поэт, прибегая к гиперболам, сравнениям, стремился передать читателям свое восхищение Сибирью, ее богатствами и теми возможностями, которые еще не используются сегодня, но уже известны людям и станут на службу им в будущем. В этом отрывке — отношение поэта к увиденному и им пережитому. Семиклассники, подходя к этому, уже знают, что только за несколько лет в Западной Сибири открыто более десяти месторождений нефти и газа, в настоящее время количество их возрастает.

Большую роль в обучении географии играет и научно-популярная литература. А. Е. Ферсман в своих книгах создает увлекательные картины живой и неживой природы, стремится как можно полнее показать ее красоту, богатство и тем самым увлечь читателя наукой, исследованиями природы, привить любовь к ней. Он приглашает юного читателя к сознательному, пытливому и деятельному наслаждению природой, ее явлениями.

В популяризации географических знаний и воспитании любви и эстетического отношения к природе значительны вклады и таких ученых, как П. П. Семенов-Тян-Шанский, Н. М. Пржевальский, П. К. Козлов, Э. Мурзаев, М. Ильин и многих других.

П. П. Семенов-Тян-Шанский в своих работах («Путешествие в Тянь-Шань в 1856—1857 годах») раскрывает красоту и своеобразие окружающей природы, его рассказы поражают

[1] Твардовский А. Т. Собр. соч. М., 1960, т. 3, с. 279.

как точностью и зоркостью наблюдений, так и красочной наглядностью. Н. М. Пржевальский открывает для читателей красоту дикой природы Уссурийского края и Центральной Азии («Путешествия»).

Поэтому на уроках, наряду с художественной литературой, широко используются отрывки из дневников путешественников, полярников, журналистов.

Художественная и научно-популярная литература может быть использована на уроках географии и для обобщения и закрепления знаний учащихся. В таких случаях отдельные отрывки из художественных произведений давались нами в виде карточек.

Анализ работы учителей Украинской ССР показал, что передовые учителя используют большую по объему научную информацию, содержащуюся в образной форме в художественной и научно-популярной литературе. Цель этого привлечения литературы — активизация познавательной деятельности учащихся, углубление их знаний, привитие интереса к науке и изучению географии. Наряду с этим прививается и любовь к книге, развивается фантазия и эстетическое восприятие учащихся. Однако положительный эффект достигается не всегда, а лишь при правильном отборе литературы с учетом возрастных и психолого-индивидуальных особенностей учащихся. Необходимы и адекватные приемы ее использования на уроках.

На основании собственного опыта и опыта других учителей географии мы считаем правомерным говорить о системе приемов использования художественной и научно-популярной литературы.

При этом важно, чтобы новая информация преподносилась в увлекательной форме, а приемы, используемые на уроках, требовали не простого запоминания, а размышления, поисков, самостоятельных исследований, на основании которых учащиеся приходили бы к собственным выводам, умозаключениям.

Нередко наши приемы содержали и элементы игры, повышая эмоциональный настрой учащихся. Примерами таких работ являются «письма друзьям», написанные учащимися на основе использования дополнительной литературы как домашние задания:

«Дорогой друг! Пишу тебе из небольшого городка на юге Карпат. Расположился он на самой границе с Социалистической Республикой Румынией... Не было бы ничего примечательного в нем, если бы не огромное месторождение поваренной соли, которая кое-где выходит прямо на поверхность. Она и создает ему широкую известность.

Самым крупным предприятием является соляная шахта. Во время нашего путешествия мы побывали на ней. Шахтер,

сопровождавший нас, объяснил, что запасы соли здесь крупнейшие в республике. Он показал нам пласт соли толщиной 50 метров. Узнали мы, что ежегодная добыча соли составляет более 300 тысяч тонн.

Но поразили нас не столько цифры, сколько вид этой шахты. Огромные подземные залы, освещенные электричеством, сверкали и переливались всеми цветами радуги. Обычно я представлял себе соль белой. Под землей она казалась розоватой, зеленоватой, голубовато-серой, блестящей и такой яркой, что слепила глаза. Трудно было оторвать взгляд от стен, потолка, пола. Они светились и переливались, казались усыпанными драгоценными камнями. Мы долго стояли в восхищении...

Каждый из нас взял по кусочку соли как сувенир. Один из них я посылаю тебе. Надеюсь, что ты догадаешься, о каком городе я рассказал» (г. Солотвина).

Проверка их осуществлялась на следующих уроках либо в параллельных классах. Подобную работу целесообразно предлагать учащимся старших классов — VIII—IX, имеющим уже уровень эмоционального восприятия и определенные умения и навыки в письменном изложении. Они практиковались нами в VIII классе при изучении географии своей республики.

При изучении нового материала, обобщении ранее изученного создавались проблемные ситуации, поиски, которые имели место в процессе заключительного повторения темы, раздела. Решая проблему, учащиеся начинали размышлять, сопоставлять, в результате чего пробуждался ориентировочный рефлекс — заинтересованность, желание и готовность решить проблему. Недостаток информации порождал эмоции, стремление извлечь эту информацию из произведений литературы. Таким образом, на уроках происходила не пассивная передача знаний учащимся, а их самостоятельная умственная деятельность. Это, в свою очередь, способствовало развитию мышления, проявлению творчества, а в результате совершалось эстетическое воспитание учащихся.

Экспериментальная проверка в школах, где использовалась художественная и научно-художественная литература, показала, что учащиеся этих классов стали больше читать и географическую литературу, возросли их успеваемость, интерес к географии. Это проявилось и в сочинениях, в частности, на темы о временах года, родной природе, о своем крае.

Большое эстетическое воздействие оказывают также произведения изобразительного искусства, используемые на уроках географии. Они наглядно, зримо отображают природу, жизнь и деятельность человека, доносят до сознания и чувств зрителей то, что в книге рассказывается на многих страницах, а в кино — во многих кадрах кинопленки. Произведения изо-

бразительного искусства на уроках географии — не только иллюстрации, но и объекты изучения и источники знаний, а также средства эстетического воздействия.

Наиболее широкое применение из всех видов изобразительного искусства при обучении географии имеет живопись, раскрывающая силой художественных образов особенности природы, труда, жизни народа нашей страны. В работах современных живописцев рельефно выступает образ Родины, особенно близкий по своему содержанию изучаемому географическому материалу.

У пейзажиста-лирика Н. М. Ромадина чаще всего природа, не тронутая человеком, волнующая воображение, манящая к себе и заставляющая чутко прислушиваться к ее таинственным голосам. В полотнах Г. Г. Нисского — сдержанность художественного языка, выразительность колорита помогают по-новому выразить свое отношение к окружающему. Он выступает как художник глубоких обобщений, выразитель «чувства нового». Подросткам близка по духу его манера письма. Его картины «Белорусский пейзаж» (при изучении Белорусской ССР), «Подмосковная зима» (при изучении Русской равнины) находят эмоциональный отклик у учеников.

Изучая моря Северного Ледовитого океана, можно проанализировать картину Г. Нисского «Порт на Севере». Она дышит суровостью природы, мужеством человека.

— Что вам нравится в этой картине?— спрашиваю семиклассников.

— Величие и какая-то особенная суровая красота природы. Она не похожа на нашу среднерусскую и все же нравится,— говорит Оксана Д.

— Глядя на эту картину, хочется побывать там,— высказывает мысль Олег Ш.

— Хорошо, что вы поняли желание художника полнее познать то, что его окружает. Именно этой полнотой он выражает богатство и многообразие нашей жизни. Мы ощущаем это, глядя на его картины.

При изучении Средней Азии использовалась репродукция картины С. А. Чуйкова «У подножия Тянь-Шаня». На ней запечатлены красота гор Киргизии, суровая и прекрасная природа республики и те преобразования, которые произошли и происходят в ее жизни.

Привлекаем также картину А. И. Игнатьева «Табунщики». Она зримо повествует семиклассникам о том неповторимом своеобразии, что присуще только Киргизии. Демонстрируя репродукции картин через эпидиаскоп, мы пытались показать учащимся поднебесье Тянь-Шаня, дать ощущение тишины вечернего Иссык-Куля (К. Керимбеков. «Вечер на Иссык-Куле»), рассказать о чабанах и табунщиках, создающих национальные богатства киргизского народа.

К сожалению, далеко не всегда учащиеся, даже столичных школ, могут знакомиться с картинами непосредственно. Чаще им демонстрируют только репродукции. Естественно, что эстетическая их ценность тем самым снижается, иногда к этому прибавляется и невысокое техническое качество. И все же даже репродукции оказывают большое эмоциональное воздействие на учащихся при условии правильного их использования.

В первую очередь надо обеспечить показ их на экране без существенных искажений, с хорошим освещением и четкостью изображения. Кроме того, их демонстрация требует специальной подготовки учителя. Учитель должен уметь поставить вопросы учащимся, дать задания по работе с картиной на уроке.

Так, например, при изучении морей Атлантического океана в VI классе характеристику Черного моря можно сделать объемнее демонстрацией репродукций И. К. Айвазовского «Черное море», «Буря», сопровождая все это музыкой К. Чюрлениса «Море».

Урок о морях Атлантического океана (Черное море) можно начать со вступления — демонстрации репродукций картин нескольких художников через эпидиаскоп в сочетании с чтением художественных отрывков Э. Багрицкого и В. Катаева о море.

Приведем примерную схему урока:

Репродукции	Текст
И. Титов. «Санаторий «Мечта», «Симеиз»	Кто мне скажет, какого ты цвета? Синий вижу над волнами дым, Отвернулся — и синее это Стало вдруг голубым-голубым...
В. Г. Пузырьков. «Прибой»	Ты до самого неба достало, Обнялись — и никак не разнять, Вот уже бирюзовым ты стало. И зеленым. И синим опять... (Э. Багрицкий. «Море»)
П. П. Соколов-Скаля. «Крым. Гурзуф. Гора «Медведь»	Трудно сказать, когда более прекрасно Черное море. Вот как описывает его В. Катаев: «...Сколько бы ни смотреть на море — оно никогда не надоест.

Н. П. Глущенко. «Скалы утром»	Оно всегда разное, новое, невиданное. Оно меняется на глазах каждый час.
П. П. Соколов-Скаля. «Рыбачьи лодки. Гурзуф»	То оно тихое, светло-голубое, то оно ярко-синее, пламенное, сверкающее.
И. К. Айвазовский. «Море»	То оно играет барашками...
И. К. Айвазовский. «Катастрофа корабля»	То налетает буря, и оно грозно преображается...»[1].

Хорошую помощь оказывает также посещение музеев, выставок во внеурочное время; организация географических вечеров, на которые приглашаются известные художники.

При всем разнообразии форм и методов сохранялось одно необходимое условие — отбор произведений изобразительного искусства осуществлялся по следующим признакам: соответствие специфике данного объекта; научная достоверность и высокий идейный смысл изображенного; типичность его, отсутствие второстепенных деталей; высокая художественность; соответствие возрастным особенностям учащихся.

В результате учащиеся не только стали увлеченнее заниматься самим предметом географией, но заметнее стали проявляться их самостоятельные суждения об эстетических особенностях отдельных видов изобразительного искусства. Возросла тяга подростков к общению с прекрасным, желание больше узнать о жизни художников, увидеть их творчество, т. е. вырос их уровень эстетического отношения к жизни.

[1] Катаев В. Белеет парус одинокий. М., 1955, с. 10.

И. Любинский,
доктор педагогических наук

ТЕАТР И ШКОЛА

Всестороннее и многогранное введение искусства в учебный процесс дает возможность развивать эмоциональную память, воссоздающее воображение, образное видение, творческие способности, художественный вкус на уроках, в быту, в труде, при восприятии природы и искусства, получать значительный объем знаний по основам эстетической культуры в целом.

Общеизвестна «тиражность» искусства в настоящее время. Средства массовой информации — телевидение, радио, кино, грамзаписи фактически сделали искусство частью повседневного быта миллионов людей.

По силе непосредственного эмоционального воздействия театр находится на первом месте среди других видов искусства. Спектакль нагляден. Перед зрителями — живые конкретные люди со всеми своими мыслями, чувствами и поступками, возникающими и происходящими у них на глазах по мере развития событий. В других видах искусства зритель воспринимает только результат творчества — в театре зритель не только присутствует при самом творческом процессе, но и принимает в нем участие, сопереживает. Подлинное произведение театрального искусства возникает только при условии контакта сцены и зрительного зала, активного сопереживания аудитории всему происходящему на сцене. Классическое определение К. С. Станиславского — зритель «сотворец спектакля», соучастник творческого процесса — остается в полной силе и поныне.

Эта особенность театрального искусства с особой силой сказывается при восприятии спектаклей школьниками. У них еще не выработалась способность сопоставлять сцену и жизнь. Поэтому так характерна, особенно для младшего школьного возраста и подростков, непосредственность восприятия, когда стираются грани между условностью искусства и реальной действительностью и возникает абсолютное доверие ко всему происходяшему на сцене. Активность детского воображения

многократно усиливает сопереживание не только в момент посещения театра, но и значительное время после него. А это зачастую приводит к практическим жизненным и мировоззренческим выводам.

Приведем несколько примеров последствия спектаклей тюзовской классики. Посмотрев пьесу С. В. Михалкова «Красный галстук» в Центральном детском театре, ученица VI класса Галя Щ. пишет автору: «Что дает нам спектакль? Он заставляет нас думать о пионерской чести, о дружбе, о красном галстуке. После просмотра пьесы каждый задумывается над тем, что такое настоящая дружба. Спектакль очень помогает нам во многих вопросах». Ученик V класса Толя С. искренне сознается: «Шурик — вот настоящий пионер в моем понимании, и я очень стараюсь быть похожим на него, но это не так-то легко, и я часто замечаю в себе много от Валерия». После спектакля Ленинградского ТЮЗа «Ее друзья» В. С. Розова бывшая школьница П. пишет артистке Н. В. Мамаевой, создавшей образ героини пьесы Люси Шаровой: «Посмотрев «Ее друзей», я впервые задала себе вопрос: «Зачем я живу?» — и мне стало стыдно за себя... Люся стала моим первым другом, мне хочется во многом быть похожей на нее. Если можно — пришлите мне, пожалуйста, вашу фотографию. Я хочу, чтобы Люся была у меня все время перед глазами, чтобы она подсказывала мне, как жить дальше».

Чрезвычайно высока воспитательная значимость театра. Не менее важна роль театра и в формировании эстетического идеала. Многообразность человеческой личности, раскрываемая в пьесе, эмоциональная достоверность, убедительность ее мыслей и поступков, сиюминутно возникающих и совершающихся в спектакле,— все это, будучи «обращено ко всему человеку» (Маркс), является важным компонентом формирования духовного мира молодежи.

Театр давно и прочно вошел в жизнь школы. На уроках литературы, истории и обществоведения он конкретизирует знания об исторических эпохах, образно раскрывает общественные конфликты, дает чувственную реальность героям, доносит до учащихся «букет жизни и духа, который скрывается в них (пьесах.— *И. Л.*) и составляет их сущность и значение» (Белинский). Это роднит театр с литературой. Театр помогает учителю соединить знание фактического программного материала с его эмоциональным восприятием и тем самым формирует убеждения, которые возникают и закрепляются через образно-поэтическое обобщение картин мира, равно отображенных в спектакле и в исторических фактах. Сочетание мысли и чувства обогащает личность, обуславливает ее всестороннее и гармоническое развитие.

Широко практикуется учителями сочетание уроков литературы и истории с просмотром и обсуждением спектаклей,

совпадающих с изучаемыми художественными произведениями и историческими событиями. В московских театрах, как и во многих других, идут «Гроза» А. Н. Островского, «Горе от ума» А. С. Грибоедова, «Вишневый сад» А. П. Чехова, инсценировки Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, М. Е. Салтыкова-Щедрина, многих современных советских писателей. Исторические пьесы «Гибель эскадры» А. Е. Корнейчука, «Большевики» и «Революционный этюд» М. Шатрова, трилогия А. П. Штейна, классические пьесы Ф. Шиллера, В. Шекспира, А. К. Толстого, Б. Брехта.

Воспитание театром не даст полноценных результатов, если не будет учитываться возрастная специфика, возможный и реально существующий уровень восприятия театрального спектакля. Для младшего школьного возраста характерно наивно-реалистическое восприятие искусства, в том числе и театра. Поэтому, например, младшие школьники редко «отделяют» актера от роли, ставя знак равенства между сценой и действительностью. Ограниченный словарный запас приводит к тому, что младшие школьники больше чувствуют и понимают, чем могут выразить. Поэтому они после спектакля и наиболее взволновавшего и запомнившегося эпизода выражают свои эмоции в любой форме, начиная с рисунка или пластилиновой поделки, или непосредственно реагируют воплем восторга или негодования даже во время действия. При умелой педагогической направленности дети могут блестяще нафантазировать продолжение судеб и жизненных перипетий действующих лиц пьесы, пристрастно воздавая должное как положительным, так и отрицательным героям.

Полнота и убедительность художественной интерпретации пьесы театром сообщает их восприятию непосредственность, свежесть, яркость и эмоциональную силу, прямо воздействующую на их внутренний мир и внешне проявляющуюся в общении, поведении. Надо к тому же добавить, что дети воспринимают любую условность, легко включаются в «условия игры», предлагаемые театром, если в решении спектакля есть доступная им узнаваемость, тот главный признак, который дает возможность ребенку ясно представить себе предмет, явление, персонаж в его жизненной реальности. Мера условности определяется соответствием уровню творческого воображения ребенка.

Учитель приходит на помощь, если содержание пьесы не соприкасается непосредственно с жизненным опытом школьников, их знаниями и представлениями. Тогда надо ввести их в незнакомый мир, показать его внешние приметы, быт, обычаи, обстановку, познакомить с персонажами — их речью, манерами, поведением, так как в противном случае спектакль проходит мимо их сознания или воспринимается искаженно.

В подростковом возрасте, наряду с активным восприятием

динамических эпизодов и конфликтных столкновений, преимущественно внешнего характера, усиливается внимание к подтексту, но скрытый смысл авторской мысли не всегда доходит полностью, что объясняется небольшим личным эмоционально-психологическим жизненным опытом подростков и его осмыслением. В старшем возрасте углубляется наряду с эмоциональным и рациональное восприятие спектакля, чему способствуют не только увеличение и расширение жизненного опыта, но и знания, полученные на уроках литературы, истории и других учебных дисциплин. Появляется стремление сопоставить знания и мысли, почерпнутые из учебников и уроков, с личным чувственным миром, разбуженным спектаклем. Идейно-нравственная оценка в этом возрасте часто превалирует над эстетической — сказывается пока еще весьма недостаточный общий уровень эстетической культуры.

Старшеклассники непосредственно не отождествляют себя с героями спектакля. Их внутреннее соучастие в спектакле выражается в сопереживании мыслям и чувствам действующих лиц. За поступками героев они ищут движущие ими внутренние силы, становящиеся предметом их размышлений и критических оценок, так как главное психологическое приобретение юности, по утверждению И. Кона, это открытие своего внутреннего мира, открытие неизведанных эмоций, неиспытанных чувств. Юношеское мышление легко схватывает многозначность слов и понятий, интерес к общему нередко преобладает над интересом к конкретному. Старшеклассники ищут в спектакле подтверждения или отрицания возникающих у них жизненных концепций, базирующихся не только на их личном опыте, но и сложившихся в результате полученных в школе знаний, наблюдений за окружающей средой — семейной и общественной, в результате многосторонней художественной и публицистической информации, почерпнутой у литературы, кино, телевидения, радио.

Особенно важны в этом возрасте проблемы личного счастья, цели жизни, поиски своего пути в завтрашнем взрослом мире за школьными стенами. Это период, когда, по определению К. Д. Ушинского, «отливается характер» и театр должен «заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юноши, был хорошего качества».

Планируя занятия по овладению основами театральной культуры, учителю надо учитывать и стремиться изжить те недостатки восприятия спектаклей школьниками, которые являются зачастую результатом прямолинейных и поверхностных оценок, отсутствия стремления проникнуть во внутренний мир героев, осмыслить и оценить подтекст, второй план пьесы и спектакля, авторский замысел и его интерпретацию театром. Эмоциональное восприятие спектакля в этом случае во многом нивелируется, так как не опирается на его осознанное содер-

жание. В результате создается «облегченное» отношение к театру только как к одному из способов заполнения досуга, его обязательной развлекательности как единственной функции в жизни молодежи.

Планируя уроки, многие учителя используют театр только как иллюстрацию учебного материала вне его образно-эмоциональной сущности, снимая тем самым его чувственное восприятие. К тому же иногда реальные факты приравнивают к образному воспроизведению действительности, тем самым игнорируется художественная специфика пьесы и ее сценическое прочтение. Плохо также, когда учитель обращается к театру от случая к случаю по произвольно выбранным им учебным темам и порой чисто утилитарно использует некоторые свойства театра, не стремясь к совершенствованию вкуса учащихся, а приспосабливаясь к нему.

В результате такого общения с театром игнорируется философское зерно пьесы и художественная ткань спектакля. Исчезает непосредственное чувственное восприятие — учащиеся не видят спектакль многогранно и объемно — в движении, в пространстве и во времени, во всей сложности развития событий, конфликтов, характеров. Исчезает настроение; подтекст, декорации, костюмы, музыка не воспринимаются в их пленительной красоте и эмоциональной убедительности всех компонентов театрального искусства, о котором В. Г. Белинский утверждал, что оно потрясает человеческие сердца.

Оживленно обсуждается в настоящее время проблема комплексного изучения литературы и истории в сочетании с различными видами искусства на основании фактических, исторически обусловленных взаимосвязей между ними.

Историку, как показала практика, театр дает возможность воссоздать исторические факты и процессы в живой, конкретной форме: бытовая обстановка, колорит эпохи, нравы и взаимоотношения людей, движущие общественные силы, причем спектакль выполняет не чисто иллюстративную функцию, а образно воплощает мысль художника, его оценку людей и событий в определенных исторических обстоятельствах.

Спектакль побуждает к размышлению, непосредственная сила сопереживания углубляет и расширяет осмысление исторических событий и их героев, помогает утверждению коммунистической идеологии не только рационально, но и эмоционально. Так, например, изучение программного материала о Великой Октябрьской социалистической революции существенно обогащается знакомством с включенными в обзорные уроки пьесами «Оптимистическая трагедия» Вс. Вишневского, «Любовь Яровая» К. Тренева, «Человек с ружьем» Н. Погодина и их сценической интерпретацией в театрах страны.

Некоторые разделы ныне действующих программ и методических пособий ориентируют учителя на привлечение теат-

ра на уроках, во внеклассных и внешкольных мероприятиях. В объяснительной записке к программе по литературе учителям вменяется в обязанность развивать интерес учащихся не только к художественной литературе, но и к другим видам искусства, использовать их знакомство с произведениями театра, кино, живописи и музыки. В IX—X классах рекомендуются сочинения о спектаклях, фильмах, художественных выставках и музеях. Для развития творческих способностей желательно практиковать задания по созданию драматических фрагментов, пьес малой формы, инсценировок и т. п. При изучении драматических произведений учителю вменяется в обязанность дать понятие о драматургическом конфликте, подтексте, театральных жанрах, установить связи формирования эстетического идеала, народности и партийности искусства в литературе и театре.

Для усвоения основ театральной культуры учитель может акцентировать те разделы учебной программы, где рекомендуется изучать не только, например, особенности чеховской и горьковской драматургии как литературные произведения, но и их значение в истории театра, той преобразующей прогрессивной роли, которую сыграли «Вишневый сад» и «На дне» в становлении и развитии творческого облика Художественного театра. Целесообразно сравнить классические постановки этих пьес в начале века на сцене прославленного театра с современным прочтением чеховских и горьковских пьес на сцене этого же театра. Это дает возможность учителю убедительно раскрыть перед учениками глубину и многогранность классических произведений, в которых каждое поколение мастеров сцены находит созвучие со своей эпохой, личными и общественными проблемами, волнующими их зрителей.

Учебное время на уроках литературы выделяется также на изучение лучших произведений советской драматургии. В X классе монографически и обзорно изучаются, кроме упомянутых нами, пьесы В. Маяковского, Б. Лавренева, Л. Леонова, А. Арбузова, В. Розова, А. Корнейчука и др., выясняется специфика отраженных в них общественных событий, конкретно-исторических социальных конфликтов эпохи, значение драматургии в становлении и развитии творческого метода социалистического реализма.

В программу VII—X классов включены и рекомендуются для внеклассного чтения «Ревизор» Н. В. Гоголя, «Борис Годунов» и «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина, комедии Мольера, «Гамлет» В. Шекспира, «Фауст» Гёте и др.

В программах по истории в тему «Рассказы о нашей Родине при крепостнических порядках» включен раздел «О народных талантах в крепостной неволе», куда возможно включить рассказ о М. С. Щепкине, П. И. Жемчуговой и крепостных театрах. В «Истории древнего мира», которая изучается

в V классе, уделено время знакомству с театром Древней Греции и его драматургией; в VI классе на уроках истории средних веков рассказывается о народном площадном театре, а в разделе о культуре Западной Европы конца XV — первой половины XVI века происходит знакомство с Шекспиром как одним из блистательных представителей эпохи Возрождения. В VII классе, где изучается история СССР, в раздел о культуре России во второй половине XVIII века включено творчество одного из основоположников русского профессионального театра Федора Волкова. В VIII классе, где изучается новая история, кратко упоминается творчество Гёте и Шиллера и введен специальный раздел «Реализм и освободительные идеи передовой русской литературы и искусства, их общественное значение», где можно найти место продолжателям дела Щепкина, создателям реалистических традиций русского театрального искусства.

Эти разделы учебной программы дают возможность учителю включить театр в органическую ткань урока, показать взаимовлияние и взаимообогащение литературы и театра, установить некоторые общие закономерности их развития и восприятия. Речь идет об общих проблемах литературы и театра, таких, как единство содержания и формы, мысли и ее образно-художественного выражения. Театр углубляет и расширяет представления учащихся о литературном образе, конкретном историческом деятеле, раскрывая их внутреннюю сущность в ярком конкретном образе живого человека-актера, вместе со зрителем создающего своего героя и дающего ощущение живой судьбы персонажа, наглядное о нем представление.

Особая роль принадлежит театру при изучении программных произведений драматургии. Классики драматургии утверждали, что «драма живет только на сцене, без нее она как душа без тела». Эту мысль Н. В. Гоголя продолжил А. Н. Островский, считая, что свое окончательное завершение пьеса получает, только становясь спектаклем. «Драматическое произведение только на сцене получает свою окончательную форму». Обязательность сочетания изучения пьесы и ее сценического воплощения считали В. Г. Белинский и К. Д. Ушинский. «Драматическая поэзия,— утверждал великий критик,— не полна без сценического искусства. Чтобы понять вполне лицо, мало знать, как оно действует, говорит, чувствует,— надо видеть и слышать, как оно действует, говорит, чувствует»[1]. В статье «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинский указывает, что только «...хороший актер является лучшим исполнителем драматической пьесы, хотя не прибавляет к ней ни одного слова, и хорошая игра... на сцене

[1] Белинский В. Г. Собр. соч. в 3-х т. М., 1948, т. I, с. 116.

объясняет нам эту драму не только гораздо быстрее, но и гораздо полнее, чем обширный критический трактат о той же драме»[1]. Все сказанное сохраняет свою полную силу и при изучении классической и советской драматургии в средней школе в настоящее время.

Учителями литературы накоплен богатейший опыт использования спектакля как один из эффективных путей, углубляющий восприятие изучаемого на уроке текста пьесы в чисто литературном аспекте. Лучшие методисты стремились к органическому единству восприятия их учениками пьесы как двуединого организма: полноценного литературного произведения и вместе с тем основы другого искусства — театрального. Советские методисты М. А. Рыбникова, В. В. Голубков, Т. С. Зепалова, М. А. Снежневская, А. С. Дегожская, Н. И. Кудряшов и др., критически осваивая накопленный их предшественниками опыт, внесли много ценного в создание методических принципов изучения на уроках и во внеклассных мероприятиях драматургии и театра в их нерасторжимом единстве.

Они установили, что наибольшие трудности при восприятии пьесы учениками представляет речь персонажей, отсутствие авторского комментария, описаний, повествовательных эпизодов, необычность композиции, своеобразие структуры драматургического конфликта, определяющего взаимоотношения персонажей. Сказывается неразвитость воссоздающего воображения учащихся, а отсюда отсутствие четкого зрительного представления о действующих лицах — их внешнем и внутреннем облике, пространственно-изобразительного решения пьесы в целом как основы будущего спектакля. Сложившиеся навыки чтения обычного литературного текста создают стереотип восприятия, противоречащий специфике сценической речи.

Отсутствие должных навыков и умений чтения драматургических произведений приводит к тому, что школьники затрудняются усвоить структуру конфликта пьесы, воспринимают только внешнюю динамику событий, без проникновения в подтекст, не понимают смыслового значения чисто сценических выразительных средств, и поэтому сложные, подчас противоречивые чувства, особенно имеющие глубокий социальный характер, не воспринимаются в их философской и мировоззренческой сущности.

Поэтому овладение основами театральной культуры при изучении на уроках программного драматургического материала, с нашей точки зрения, следует начинать с обучения восприятию сценической речи. На первом этапе — анализ текста. Оправдывает себя чтение ключевых эпизодов пьесы по ролям. На внеклассных занятиях можно продолжить чтение и про-

[1] Ушинский К. Д. Собр. соч. М., 1950, т. IX, с. 141.

честь пьесу целиком, что вполне возможно на одном занятии. Это создает общность и непосредственность восприятия от произнесенного и услышанного слова, дает возможность самостоятельного первоначального толкования пьесы и ее героев. К чтению учитель исподволь заранее готовит учеников: распределяются роли, предварительно прослушиваются отдельные куски пьесы, намечаются смысловые и эмоциональные акценты, выверяется правильность ударений, особенно в незнакомых словах, и т. д. Надо сделать все возможное, чтобы не допустить монотонного, невыразительного чтения, с ошибками на ударениях, неоправданными паузами,— это очень снижает эмоциональное воздействие пьесы, затрудняет ее восприятие.

Второй этап — введение в чтение некоторых элементов действенного анализа: вскрывать мотивы, логику поведения героев, выявлять движущие ими страсти, реализуемые в их взаимоотношениях. Внутренние побуждения раскрываются в диалогах, монологах, общении, выражаются в интонационной окраске слова, темпо-ритме действия, в сценической атмосфере куска, эпизода и спектакля в целом. Существенную помощь в осуществлении этой задачи может оказать ремарка — авторское пояснение в тексте пьесы, которое ориентирует исполнителя во внутреннем мире героя, обстановке, где происходит действие, внешности, поведении. На этой основе в отдельных случаях можно перейти к «режиссерской» ремарке — предложить пофантазировать для выявления характера персонажа, тона его речи, ее социально-исторической и бытовой окрашенности, установить выражение лица, жесты, мимику, из чего в дальнейшем будет формироваться в представлении учащихся чувственный зрительный образ, который в тексте пьесы прямо в словесном выражении не дается.

Третий этап — постепенный переход к представлению изучаемого текста воплощенным в спектакле. Начинать можно с портретных сценических эскизов отдельных персонажей, затем на первых порах некоторых эпизодов — психологически наиболее доступных и действенных кусков. В дальнейшем, постепенно усложняя задания, учитель вырабатывает у учащихся мысленное видение читаемого как бы воплощенным в спектакле, дает навыки «перевода» драматургического текста в театральное зрелище, чтобы пьеса и сцена воспринимались в едином ключе.

Готовясь к чтению пьесы, можно на нескольких уроках, посвященных драматургии — «Гроза» А. Н. Островского, «Вишневый сад» А. П. Чехова,— уделить время специфике искусства театра, его основных изобразительных средств и отличию от других видов зрелищных искусств. Нужно и, как показал опыт, возможно познакомить учащихся с театральной терминологией, комплексным характером театраль-

ного зрелища, где органически сливаются творчество драматургов, режиссеров, артистов, художников, композиторов и др. Общие сведения по истории театра можно сообщать в сжатом виде в связи с близкими темами по курсу литературы и истории. С IV по X класс в общей сложности литературе в программе средней школы уделяется 1430 часов, и, как показал опыт, целесообразно уделить время театру не только на обзорных лекциях, но и при монографическом изучении творчества отдельных писателей, прямо или опосредованно связанных с театром в личной жизни или в своих произведениях. Это дает дополнительные штрихи к их творческому облику, углубляет восприятие материала и отнюдь не является сокращением учебной программы.

Наиболее часто учителя обращаются к страницам биографии А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, А. П. Чехова, А. А. Блока и некоторых других, тесно связанных в личной и общественной жизни с театром своего времени, что нашло свое отражение и в их произведениях — таких, как «Евгений Онегин», «Театральный разъезд после представления новой комедии», «Таланты и поклонники», «Чайка», «Балаганчик» и др.

Большинство упомянутых нами методистов советуют смотреть спектакль перед заключительным уроком или после изучения всей темы. Некоторые считают целесообразным посетить театр и обсудить спектакль до классного или домашнего сочинения. Мы не встречали советов посмотреть программную пьесу до начала ее изучения. Логическим обоснованием таких рекомендаций является стремление избежать воздействия спектакля, не всегда совпадающего с авторским замыслом и анализом пьесы в учебниках литературы и в методических пособиях. Можно вспомнить такие спектакли, как «Горе от ума» или «Враги» в Ленинградском Большом драматическом театре им. Горького или «Грозу» в постановке Н. П. Охлопкова и много других. Но думается, что целесообразно не решать вопрос однозначно. Все зависит от конкретной пьесы, ее постановки в местном театре, учебно-воспитательных задач, которые ставит перед собой учитель.

Перед спектаклем и после него полезно поставить несколько вопросов, ответы на которые помогают учащимся глубже и вдумчивей воспринять пьесу и оценить постановку. Примерный круг вопросов может касаться соответствия сценических образов, созданных актерами, сложившимся у школьников представлениям о героях в процессе чтения пьесы. Можно выделить наиболее яркие и убедительные сцены, где проявляется основная идея пьесы или характеры действующих лиц. Поговорить о том, какие сцены и почему произвели наиболее сильное эмоциональное впечатление, а какие оставили равнодушными, вспомнить, что особенно запомнилось из компонен-

тов спектакля — музыка, декорации, свет и другие сценические аксессуары.

Задача учителя — «разрыхлить почву» для идейно-эмоционального восприятия пьесы, а затем и спектакля. Необходимо активизировать наблюдательность, воображение, стремление к ассоциативным сопоставлениям, сравнениям, обобщениям хотя бы в первом приближении. Не рекомендуется заранее раскрывать и формулировать идею. Если в пьесе есть факты, которые могут быть непонятны, надо объяснить их, ввести в историческую эпоху, быт, прокомментировать лексику, но не рассказывать содержания. Это снижает эмоциональное воздействие пьесы и спектакля. В данном случае уместен свободный, непринужденный разговор на темы, наиболее близкие по тематике той пьесе, которую предстоит изучать. Можно предварительно в самых общих чертах наметить возможные направления творческого поиска, ориентируясь на то, чтобы они заинтересовали и увлекли школьников своей новизной, неожиданностью, дали толчок фантазии, возбудили желание углубленного изучения текста.

При чтении пьесы и просмотре спектакля надо помнить, что решающим фактором является сила непосредственного воздействия искусства. Мы недостаточно доверяем чувственной восприимчивости школьников, их эмоциональной возбудимости. Другое дело — не дать рассеяться непосредственному впечатлению, тому «потрясению», которое производит спектакль на зрителя. Поэтому так важен процесс закрепления, в результате которого учащийся в своем сознании как бы заново перечитывает пьесу, пересматривает спектакль, сопоставляя их со своим жизненным опытом и оценивая героев в их противоречиях, в движениях характеров.

Самая сложная задача — педагогическое руководство анализом спектакля. Нельзя снижать эмоциональное воздействие спектакля, разрушать возникшее сопереживание логизированием, забывать о том, что зритель — сотворец спектакля, нивелировать богатство ассоциаций и возникающее от живого общения с искусством чувственное восприятие жизни, не менее важное, чем рациональное ее осмысление. В каждом произведении искусства, в том числе в пьесе и спектакле, учащиеся «прочитывают» прежде всего то, что им наиболее интересно в данный момент, что больше всего их волнует. Поэтому наиболее целесообразен избирательный анализ. Учитель может начать с какого-то частного вопроса, второстепенного персонажа или эпизода, возбудивших особое внимание учеников, и уже затем перейти к ключевым сценам и центральным героям. Эмоции учащихся, особенно в младшем и подростковом возрасте, весьма неустойчивы и хрупки — они могут исчезнуть, если ученик замкнется в себе; образуется зажатость, стесненность — ребята вообще больше чувству-

ют, чем говорят,— сказывается отсутствие навыков публично выражать свои мысли и чувства.

Спектакль не адекватен пьесе — он не копирует, а по-своему ее прочитывает, творчески переосмысляет в режиссерской экспозиции, актерском воплощении, во всей сложной и многообразной архитектонике театральной постановки. Важно дать исчерпывающее представление, как словесный художественный образ превращается в зримый, объемный персонаж спектакля — живого человека с его сиюминутной жизнью человеческого духа, мыслей, чувств и реальной движущей силой конфликта и порождающих его действий, которые, по определению Гегеля, являются самым ясным и выразительным раскрытием человека, раскрытием как его умонастроений, так и его целей.

Драматург, а вслед за ним режиссер и артисты учитывают значимость слова, где важно не только что, но и как говорит персонаж, его мимика, жест, движение, выражение глаз, мизансцена и т. д. Чувствуемая мысль, выражаемая словом, дополняется обстановкой, бытом, костюмом и прочими сценическими аксессуарами, что в комплексе дает возможность зрителю воспринять то, что находится за словом, его подтекст, который придает глубокий смысл драматической речи. По определению К. С. Станиславского, «это явная, внутренне ощутимая «жизнь человеческого духа» роли, которая непрерывно течет под словами, все время оправдывая и оживляя их... Подтекст — это то, что заставляет нас говорить слова роли»[1].

Важно также дать навыки анализа внутренней динамики драматической речи, так как слово в пьесе является средством индивидуализации характеров и одновременно выражением действий. «Говорить — значит действовать»,— полагал К. С. Станиславский, имея в виду не только внешнюю, но и внутреннюю динамику слова. Надо учитывать также несловесные средства художественной выразительности, свойственные театру: декорации, музыка, свет, темпо-ритм, «воздух» спектакля в целом, создающие определенный эмоциональный настрой.

Сохранить в процессе логического анализа образную цельность и силу нравственно-эстетического воздействия спектакля — сложная педагогическая задача. Канонизированных приемов здесь быть не может. Все определяется конкретным спектаклем, пьесой, образовательно-воспитательными задачами данных занятий, общим уровнем эстетической культуры класса, личными качествами учителя — его предпочтениями в отборе и объяснении материала. Но при всей вариативности проведения занятий надо стремиться к тому, чтобы ученики, раскрывая в сюжете жизненный конфликт, прослеживали

[1] Станиславский К. Работа актера над собой. М., 1956, с. 492—493.

его социально-типическое содержание, определяли оценочную позицию авторов пьесы и спектакля, устанавливали, чем дополнил или обеднил театр пьесу, соответствует или противостоит спектакль сложившимся представлениям от ее чтения. Здесь возможно сочетание зрительного образа спектакля с его литературной основой, осмысление художественных деталей, привлечение смежных искусств, помогающих острее и глубже увидеть и оценить с нешаблонных позиций как пьесу, так и спектакль.

К. С. Станиславский утверждал, что все нити, все линии пьесы должны быть вплетены в один канат: имя ему — сквозное действие. Конечным результатом занятий и должно быть привитие навыков и умений находить эти нити и линии раздельно и в комплексе — образы героев, развитие действия, проблематика пьесы и спектакля, авторский замысел и объективное содержание пьесы, ее сценическая интерпретация в целом и в отдельных компонентах — режиссура, актерские работы, оформление и т. д. Вторым, не менее важным результатом должно быть развитие понятийного и образного мышления учащихся в их органическом единстве. В результате овладения основами театральной культуры у учащихся формируется оценка идейно-художественных решений пьесы и спектакля, с позиции марксистско-ленинской эстетики расширяется эстетический багаж, растет общая культура школьников.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

К. Маркс и Ф. Энгельс. Об искусстве. В 2-х т. М., 1976.
Ленин В. И. О литературе и искусстве. М., 1976.
Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., 1976.
Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. М., 1977.
Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976.
Брежнев Л. И. Ленинским курсом. Речи и статьи, т. I—IV. М., 1973—1978.
Брежнев Л. И. Речь на XVIII съезде ВЛКСМ. М., 1978.
Об идеологической работе КПСС. Сборник документов. М., 1977.
Крупская Н. К. Об искусстве и литературе. Л.— М., 1963.
Арнольдов А. И. Культура развитого социализма. М., 1975.
Афанасьев В. Г. Образование и культура. Некоторые проблемы.— В кн.: Молодежь и образование. М., 1972.
Божович Л. И. Личность и ее развитие в детском возрасте. М., 1968.
Борев Ю. Б. Эстетика. 2-е изд., доп. М., 1975.
Барабаш Ю. Вопросы эстетики и поэтики. М., 1977.
Выготский Л. С. Психология искусства. 2-е изд. М., 1968.
Ванслов В. В. Всестороннее развитие личности и виды искусства. М., 1966.
Варшавский Я. А. Успех. Кинематографисты и кинозрители. М., 1974.
Дмитриева Н. А. Эстетика поведения. М., 1974.
Егоров В. В. Телевидение и зритель. М., 1977.
Заславский В. Л. Роль эстетического образования в эстетическом воспитании.— В кн.: Проблемы этики и эстетики. Л., 1974, вып. I.
Исследование художественных интересов школьников. М., 1974.
Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание. М., 1973.
Дубровин А. Г. О партийности художественного творчества. М., 1977.
Егоров А. Проблемы эстетики. М., 1977.
Зись А. Я. Искусство и эстетика. М., 1975.
Киященко Н. И. Сущность прекрасного. М., 1977.
Коровин В. И. Эстетический идеал советского искусства. М., 1976.
Лукин Ю. А., Скатерщиков В. К. Основы марксистско-ленинской эстетики. М., 1977.
Лукин Ю. А. Художественная культура зрелого социализма. М., 1977.
Лихачев Б. Т. Принципы эстетического воспитания советских школьников и критика буржуазных художественно-педагогических концепций.— В кн.: Проблемы социалистической педагогики. М., 1973.
Луначарский А. В. Избранные статьи по эстетике. М., 1975.
Недошивин Г. А. Взаимодействие искусств и всестороннее развитие личности.— В кн.: Литература, искусство и формирование личности в социалистическом обществе. М., 1974.
Неменский Б. М. Распахни окно. Мысли художника об эстетическом воспитании. М., 1974.

Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1976.
Разумный В. А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. М., 1969.
Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. М., 1972.
Скатерщиков В. К. XXV съезд КПСС и проблемы эстетики. М., 1977.
Скатерщиков В. К. Об эстетическом вкусе. М., 1974.
Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975.
Основы эстетического воспитания. Под ред. А. К. Дремова. М., 1975.
Проблемы коммунистического воспитания и социалистической культуры. М., 1977.
Рябов В. Ф. Искусство как общественная потребность. Л., 1977.
Толстых В. И. Искусство и мораль. М., 1973.
Эстетическая культура советского человека. Сб. Л., 1976.
Эренгросс Б. А. Удивительная наука эстетика! М., 1977.
Эстетическое воспитание школьников. Под ред. А. И. Бурова и Б. Т. Лихачева. М., 1974.

* *
*

История советского искусства. Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство. В 2-х т. М., 1965—1968.
Искусство стран и народов мира. Краткая худ. энциклопедия, т. 1—4. М., 1962—1978.
Алехин А. Д. О языке изобразительного искусства. М.. 1973.
Алексеева В. В. Что такое искусство? М., 1973.
Аболина Р. Я. Образ В. И. Ленина в советском изобразительном искусстве. М., 1970.
Бычков Ю. А. и Десятников В. А. Советская монументальная живопись. М., 1977.
Голубкина А. С. Несколько слов о ремесле скульптора. М., 1967.
Дейнека А. А. Из моей рабочей практики. М., 1961.
Дмитриева Н. А. Краткая история искусств. Очерки. М., 1965.
Костин В. И. Что такое изобразительное искусство. М., 1973.
Коненков С. Т. Слово к молодым. М., 1959.
Луначарский А. В. Об изобразительном искусстве. В 2-х т. М., 1967.

* *
*

Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971.
Бахрушин Ю. История русского балета. 3-е изд. М., 1977.
Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. М., 1977.
Конен В. История зарубежной музыки. М., 1976.
Левашева О., Келдыш Ю., Кандинский А. История русской музыки. М.— Л., 1965.
Музыкальные жанры. Под ред. Т. Поповой. М, 1968.
Португалов К. П. Серьезная музыка в школе. М., 1980.
Прохорова И., Скудина Г. Советская музыкальная литература. М., 1976.
Соллертинский И. И. Статьи о балете. Л., 1973.
Сохор А. И. Музыка как вид искусства. М., 1970.
Шостакович Д. Д. Знать и любить музыку. М., 1958.
Эльяш Н. И. Образы танца. М., 1970.
Цуккерман В. Музыкальные жанры и основы музыкальных форм. М., 1964.

* *
*

История советского драматического театра. В 6-ти т. М., 1966—1971.
Кнебель М. О. Поэзия педагогики. М., 1976.
Корогодский З. Я. Режиссер и актер. М., 1976.
Луначарский А. В. О театре и драматургии. М., 1958.

Любинский И. Л. Театр и дети. М., 1962.
Немирович-Данченко В. И. Театральное наследие. М., 1952.
Рубина Ю. И. Театр и подросток. М., 1970.
Русский драматический театр. Под ред. Б. Н. Асеева и А. Г. Образцовой. М., 1976.
Сац Н. И. Дети приходят в театр. М., 1961.
Станиславский К. С. Собр. соч. В 8-ми т. М., 1954—1961.
Товстоногов Г. А. Круг мыслей. М., 1973.
Шпет Л. Г. Советский театр для детей. М., 1971.

* *
*

Самое важное из всех искусств. Ленин о кино. Сборник документов и материалов. М., 1973.
Власов М. Виды и жанры киноискусства. М., 1976.
Герасимов С. А. О киноискусстве. М., 1960.
Гинзбург С. Очерки теории кино. М., 1973.
Ждан В. Н. Специфика кинообраза. М., 1965.
История советского кино, т. 1—3. М., 1969—1975.
Кабо Л. Кино в эстетическом и нравственном воспитании детей. М., 1978.
Караганов А. В. Киноискусство в борьбе идей. М., 1974.
Левшина И. Любите ли вы кино? М., 1978.
Мачерет А. Художественность фильма. М., 1975.
Муриан В. М. Реальное и идеальное в современном киногерое. М., 1974.
Медведев А. Н., Чернышев А. А. Десятая муза. Рассказы о киноискусстве. М., 1977.
Нечай О., Ратников Г. Основы киноискусства. Минск, 1979.
Очерки истории советского кино. В 3-х т. М., 1956—1961.
Парамонова К. К. Фильм для детей, его специфика и воспитательные функции. М., 1975.
Сурков Е. Д. Проблемы века — проблемы художника. М., 1973.
Эйзенштейн С. М. Избранные произведения. В 6-ти т. М., 1967—1971.
Юткевич С. И. Модели политического кино. М., 1978.

* *
*

Анализ литературного произведения. М., 1976.
Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., 1975.
Бурсов Б. И. Критика как литература. Л., 1975.
Гей Н. К. Художественность литературы. Поэтика. Стиль. М., 1975.
Жирмунский В. Теория стиха. Л., 1975.
Ковалева Л. Е. Факультативные занятия по литературе в школе. М., 1974.
Ломидзе Г. Ленинизм и судьбы национальных литератур. 2-е изд. М., 1974.
Лукин Ю. А. В. И. Ленин о формировании идейно-эстетических принципов советской литературы. М., 1977.
Петров С. М. Социалистический реализм. М., 1977.
Овчаренко А. Новые герои — новые пути. От М. Горького до В. Шукшина. М., 1977.
Палиевский П. Литература и теория. 2-е изд. М., 1978.
Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. М., 1977.
Сидоров Е. Время, писатель, стиль. М., 1978.
Теория литературных стилей. (Типология стилевого развития XX века.) М., 1977.
Федин К. Писатель. Искусство. Время. 3-е изд. М., 1975.
Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек. М., 1976.

СОДЕРЖАНИЕ

ИСКУССТВО И ШКОЛА

Составитель
Ариан Кузьмич Василевский

Редактор Л. Е. Касюга, художник А. К. Мешков, художественный редактор К. К. Федоров, технический редактор Н. А. Биркина, корректор Л. П. Михеева.

ИБ № 4186

Сдано в набор 18.03.80. Подписано к печати 06.02.81. А 07250. 60×90 1/16. Бум. офсетная № 2. Гарнит. журн. Печать офсетная. Усл. печ. л. 18+0,25 форзац. Уч.-изд. л. 18,64+0,45 форзац. Тираж 100 000 экз. Заказ № 223. Цена 65 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Смоленский полиграфкомбинат Росглавполиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Смоленск-20, ул. Смольянинова, 1





65 коп

